

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**AVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL: OLHARES DE DIRETORES  
ESCOLARES E COORDENADORES DAS EQUIPAS DE  
AUTOAVALIAÇÃO**

**- UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS -**

**Maria Alexandra Carvalho Ferreira**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialidade em Administração Educacional**

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora**

**Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa**

**2018**

## Índice

Índice.....	1
Índice de Anexos.....	3
Índice de Siglas e Acrónimos.....	5
Índice de Tabelas.....	6
Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract .....	9
Introdução .....	10
Capítulo 1 – A avaliação institucional no quadro da reconfiguração do papel do diretor escolar ....	13
1.1    Evolução do modelo de gestão escolar: intensificação da avaliação .....	13
1.2.    Avaliação externa e emergência da autoavaliação .....	18
1.3.    Autoavaliação.....	23
1.4.    Avaliação externa.....	26
Capítulo 2 – Regulação, avaliação e direção escolar .....	29
2.1.    Regulação e avaliação institucional .....	29
2.2.    Funções e papéis do diretor escolar.....	31
Capítulo 3 – Metodologia.....	34
3.1.    Tipo de pesquisa.....	35
3.2.    Caracterização das escolas participantes do estudo.....	35
3.3.    Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados .....	37
3.3.1.    Análise documental .....	37
3.3.2    Inquérito por entrevista .....	38
3.3.2.1. Tipologias de entrevista .....	39
3.4.    Análise de conteúdo .....	42
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados.....	44
4.1.    Observando o quotidiano dos Diretores e Coordenadores .....	44
4.1.1.    Rotinas e tarefas .....	44
4.1.2.    Concretização da planificação.....	50
4.1.3.    Prioridades.....	52
4.1.4.    Perceções sobre a relevância da avaliação no contexto organizacional .....	55
4.2.    Perceções sobre a relevância da avaliação no contexto organizacional – o olhar de diretores e coordenadores.....	59
4.2.1.    Composição da equipa .....	62
4.2.2.    Processo de Autoavaliação.....	66

4.2.3.	Constrangimentos/ Soluções .....	68
4.2.4.	Perceções da Escola sobre os processos de avaliação institucional .....	73
4.2.5.	Gestão intermédia e avaliação da escola .....	75
4.2.6.	Articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa .....	76
4.3	Ações <i>a posteriori</i> .....	79
4.3.1.	Utilização da informação .....	79
4.3.2.	Utilização de resultados .....	81
4.3.3.	A decisão .....	83
4.3.4.	Comunicação e divulgação interna de resultados.....	85
4.3.5.	Divulgação dos resultados para o exterior .....	88
4.3.6.	Efeitos da autoavaliação .....	92
	Conclusão .....	94
	Referências bibliográficas .....	99

## Índice de Anexos (em CD)

- Anexo 1 – Entrevista Estruturada Diretor E1
- Anexo 2 – Entrevista Estruturada Diretor E2
- Anexo 3 – Entrevista Estruturada Diretor E3
- Anexo 4 – Entrevista Estruturada Coordenador EC1
- Anexo 5 – Entrevista Estruturada Coordenador EC2
- Anexo 6 – Entrevista Estruturada Coordenador EC3
- Anexo 7 – Guião das Entrevistas Semiestruturadas
- Anexo 8 – Protocolo da Entrevista Semiestruturada do Diretor E1
- Anexo 9 – Protocolo da Entrevista Semiestruturada do Diretor E2
- Anexo 10 – Protocolo da Entrevista Semiestruturada do Diretor E3
- Anexo 11 – Protocolo da Entrevista Semiestruturada do Coordenador EC1
- Anexo 12 – Protocolo da Entrevista Semiestruturada do Coordenador EC2
- Anexo 13 – Protocolo da Entrevista Semiestruturada do Coordenador EC3
- Anexo 14 – Grelha de Análise de Conteúdo da entrevista ao Diretor E1
- Anexo 15 – Grelha de Análise de Conteúdo da entrevista ao Diretor E2
- Anexo 16 – Grelha de Análise de Conteúdo da entrevista ao Diretor E3
- Anexo 17 – Grelha de Análise de Conteúdo da entrevista ao Coordenador EC1
- Anexo 18 – Grelha de Análise de Conteúdo da entrevista ao Coordenador EC2
- Anexo 19 – Grelha de Análise de Conteúdo da entrevista ao Coordenador EC3
- Anexo 20 – Quadro Comparativo de Inferências dos Diretores para Eixo 1

Anexo 21 – Quadro Comparativo de Inferências dos Diretores para Eixo 2

Anexo 22 – Quadro Comparativo de Inferências dos Diretores para Eixo 3

Anexo 23 – Quadro Comparativo de Inferências dos Coordenadores para Eixo 1

Anexo 24 – Quadro Comparativo de Inferências dos Coordenadores para Eixo 2

Anexo 25 – Quadro Comparativo de Inferências dos Coordenadores para Eixo 3

## Índice de Siglas e Acrónimos

AA – Autoavaliação

AE – Avaliação Externa

AEE – Avaliação Externa das Escolas

AI – Avaliação Interna

APAS – Apoios Pedagógicos Acrescidos

CAE - Comissão de Avaliação de Escola

CEB – Ciclo Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

CG – Conselho Geral

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

EBI – Escolas Básica e Integradas

EBI/JI - Escolas Básica e Integradas com Jardim de Infância

EFA – Educação e Formação de Adultos

IGE – Inspeção Geral de Educação

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

KRT - *Knowledge-based Regulation Tools*

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAIE – Programa de Avaliação Integrada das Escolas

PE – Projeto Educativo

PISA - *Programme for International Student Assessment*

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Formulação de Questões para as entrevistas – Primeira Fase	34
<b>Tabela 2</b> - Formulação de Questões para as entrevistas – Segunda Fase	34
<b>Tabela 3</b> – Identificação de três Estabelecimentos de Ensino Público	36
<b>Tabela 4</b> – Cronograma das Entrevistas Semiestruturada realizadas	42

## Agradecimentos

À Doutora Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa, pela confiança, pelo apoio regular e decisivo, pela inspiração, permitindo-me concretizar o presente estudo e alavancando os meus conhecimentos na área da Administração Educacional.

Aos entrevistados que se disponibilizaram, com elevação, desde o primeiro momento, a colaborar comigo, tornando possível a realização desta investigação.

Ao meu Amigo José Caninhas, presença contagiante e sedutora, pelos princípios ontológicos inspiradores que me transmitiu, fundamentados no Educar com...

À Elisabete, pelo entusiasmo que sempre me transmitiu para que eu acolhesse este desafio com confiança, estimulando-me continuamente ao conhecimento.

À Paula Oliveira e à Cristina Silva, pela prontidão e pelo conforto na resolução de momentos-chave, aliviando o cansaço.

À minha equipa da Direção, pela compreensão e cooperação nas situações mais exigentes deste percurso.

À Alice Fernandes, à Natália Sousa e ao Ricardo Monteiro, por me terem ajudado a refletir sobre questões nucleares e pela partilha dos seus amplos conhecimentos.

À Paula Silva, pela dedicação constante e incondicional na partilha preciosa de saberes e na sua imensa generosidade.

À Professora Ana Cristina Marques da Costa e ao meu Amigo Hugo Zegre, com quem partilho a Educação Física numa dimensão superior, saudável e eclética, fazendo com que esse olhar seja uma constante na gestão e no poder de escolha de todos os dias.

À Maria José Bispo, pela inspiração na arte, pelo apoio incondicional e pacientes reflexões sobre os aspetos práticos e criativos da Educação.

Ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão, que me estruturaram e que sempre me apoiaram pacientemente, mesmo que isso tenha custado a ausência nos dias desta caminhada.

Por último, ao que me sustenta...

À sabedoria...

*"um sopro de amplidão e de lisura"*

Sophia de Mello Breyner



## Resumo

O presente estudo centra-se na avaliação organizacional das escolas: interna e externa. Mais especificamente, tem como propósito perceber o que as escolas fazem no quadro da avaliação, designadamente com os seus resultados, internamente. Neste sentido, a nossa inquietação foca-se na compreensão do uso que se faz dos resultados da avaliação, procurando descortinar o conjunto de ações desenvolvidas antes e *a posteriori* – o que é feito, por quem, como, quando, para quem, que balanço, que fatores estão envolvidos? O estudo inscreve-se nos estudos naturalistas, descritivos, tendo-se recorrido à realização de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, a três diretores e três coordenadores de equipas de autoavaliação de três estabelecimentos de ensino, diferenciados na sua tipologia e localização. Para além das entrevistas, procedeu-se a uma análise documental dos principais documentos integrantes do processo de avaliação organizacional. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo. Os resultados põem em evidência, por parte de diretores, a preocupação de utilização da informação para a melhoria de resultados, interpelando os demais para a implementação de uma cultura de autoavaliação. Quanto aos coordenadores, estão focados num conjunto de ações tendo em vista operacionalizar a autoavaliação, denunciando dificuldades ao nível da concretização da planificação, em virtude de esta estar dependente de uma confluência de esforços. Os processos avaliativos parecem acentuar, nas escolas, um olhar progressivamente mais atento às questões da qualidade e da melhoria. É perceptível a existência de comunicação interna e externa para divulgação dos resultados, contudo com diferentes níveis de consciencialização e/ou responsabilização. De salientar, a importância da ação do diretor, cuja influência na dinâmica das equipas de autoavaliação, e particularmente no seu coordenador, é evidente. Nos casos estudados, constata-se que a ação do coordenador se manifesta em conformidade com a postura do seu diretor, verificando-se a existência de uma modelação do comportamento, mais ou menos passivo, do coordenador, em resultado da postura, das prioridades e escolhas realizadas pelo respetivo diretor.

## Abstract

The present study focuses on the organizational evaluation of schools: internal and external. More specifically, it aims at understanding what the schools do with their evaluation results internally. In this sense, our concern is to understand how the results of the evaluation are used, seeking to unveil the set of actions developed before and after - what is done, by whom, how, when, for whom, what balance and what factors are involved in it? This is our starting problem. Inscribed in the naturalistic and descriptive studies, three directors and three self-assessment team coordinators from three educational establishments, differentiated in their typology and location, were used to carry out structured and semi-structured interviews. In addition to the interviews, a documentary analysis of the main documents integrating the organizational evaluation process was carried out. Data were subjected to content analysis. The results highlight the concern of the school principals directors in using the information for the improvement of results, leading others towards the implementation of a culture of self-evaluation. As for the coordinators, they are focused on a set of actions in order to operationalize school self-assessment practices. However, they also expose difficulties in the implementation of what was initially planned, since that is highly dependent on a confluence of efforts. The evaluation processes seem to emphasize, in schools, a progressive look at the issues of quality and improvement. The existence of internal and external communication for the dissemination of results is perceptible, but with different levels of awareness and / or accountability. The importance of the action of the director is evident, thus influencing the dynamics of the teams of self-assessment and particularly its coordinator. In the cases studied, it is noted that the coordinator's action is in accordance with the position of the director, and there is a modelling of the behaviour, more or less passive, of the coordinator, as a result of the posture, priorities and choices conducted by the respective director.

## Introdução

A presente dissertação inscreve-se no mestrado em Educação, na área de especialização de Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e resulta de uma pesquisa efetuada em torno dos processos de avaliação, que assumem atualmente vital importância no sistema educativo português. Desde os anos 90 que a avaliação tem vindo a ganhar um espaço progressivamente mais consciente nos diferentes estabelecimentos de ensino, apresentando uma consonância relacional entre a avaliação interna (AI)<sup>1</sup> de escola e a avaliação externa (AE). Este facto poderá influenciar uma avaliação da melhoria, cada vez mais consistente, tanto num formato de aperfeiçoamento de várias escolas, como num formato de melhoria com orientação formativa.

A AI apresenta um conjunto de benefícios que permite a cada escola conhecer-se melhor ao analisar, intrinsecamente, os seus pontos fortes e fracos, bem como os seus constrangimentos, dando assim oportunidades de se potencializar reflexivamente enquanto organização, conducente à mudança que assume em cada contexto contornos únicos. Tal como refere Rodrigues (2016:64) citando Miranda (1999:25), uma das motivações que enuncia é precisamente o facto de o processo de autoavaliação ser “(...) personalizado porque tem em conta a individualidade de cada escola”. Sabemos ainda que a AI, do ponto de vista organizacional, deve servir para sustentar as decisões que se tomam, com base num diagnóstico; pode, inclusivamente, servir para fazer todo o trabalho de relações externas com a comunidade e projetar o futuro através, por exemplo, da avaliação do Projeto Educativo (PE). Tal como refere Rodrigues (2016:64), “(...) o Projeto Educativo deverá ser o referencial estratégico da avaliação interna (...) originando uma boa gestão de informação da escola a transpor para o exterior”, focando a valorização crescente dos processos de autoavaliação na comunidade educativa interna e externa. A propósito, Barroso e Carvalho (2009:12) valorizam o PE como um espaço:

---

<sup>1</sup> Embora existam autores que distinguem ‘autoavaliação’ e ‘avaliação interna’, para efeitos da análise que nos propomos fazer, optou-se por se utilizar indiferentemente ambas as designações. Assim, a designação de avaliação interna é aqui utilizada com o entendimento de autoavaliação.

(...) de compromissos locais e um tempo de mudanças: mudança política, mudança cultural, mudança pedagógica e mudança de gestão. O projeto materializa, de um ponto de vista estrutural, a organização em rede e constitui, ao mesmo tempo, o princípio da justificação e da legitimidade da ação coletiva.

Atendendo ao exposto, importa apresentar duas impressões, que advêm da experiência pessoal, e que norteiam a nossa reflexão sobre a avaliação das escolas. A primeira impressão relaciona-se com o ainda escasso uso conferido aos resultados da avaliação de escolas, existindo diretores que amiúde se interrogam sobre como utilizar tais dados e até há quem considere a missão terminada com a receção do relatório final. A segunda impressão prende-se com o facto de muitos atores escolares não encararem a AI como sua, mas como uma resolução da tutela e, portanto, mais como um elemento estranho, administrativo, que se situa no plano organizacional e não no individual, dos diferentes intervenientes escolares.

Pela literatura consultada e também pela vivência nas escolas, parece-nos que o gestor se vê sujeito a fortes pressões internas e significativas pressões externas. Ocorrem pressões sociais por parte das famílias que exigem à escola melhores resultados e maior eficácia, sobretudo para se tornarem publicamente mais fiáveis. Este processo é agravado pela pressão exercida por parte da comunicação social com os *rankings* das escolas e com a relação direta entre o sucesso e a entrada na Universidade que tanto angustia a maioria das famílias portuguesas.

Assim, o tema desta investigação centra-se nos dois tipos de avaliação das escolas – interna e externa –, mais especificamente em perceber o que as escolas fazem com os seus resultados internamente. Como se organizam? O que se passa? A informação flui e depois? Neste sentido, a nossa inquietação foca-se no uso que se faz dos resultados da avaliação, procurando descortinar o conjunto de ações desenvolvidas *a posteriori* – o que é feito, por quem, como, quando, para quem, que balanço, que fatores estão envolvidos? Este é o nosso problema de partida.

Para além desta Introdução, a dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procede-se a um enquadramento contextual da avaliação institucional no quadro do que são as funções do diretor. No segundo capítulo, reflete-se sobre a regulação e a avaliação institucional, destacando-se as funções e papéis do diretor. No terceiro

capítulo, apresenta-se a metodologia da investigação utilizada, a pesquisa qualitativa e os procedimentos efetuados. Segue-se a caracterização das escolas participantes do estudo e os respectivos instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, passando pela análise de conteúdo. No capítulo quarto, observa-se o quotidiano dos diretores e coordenadores das equipas de autoavaliação, as perceções sobre a relevância da avaliação no contexto organizacional, através do olhar de diretores e coordenadores, e um conjunto de ações *a posteriori* que denunciam o modo como os resultados da AA e da AE são utilizados. Por último, apresenta-se as conclusões e as referências bibliográficas.

## Capítulo 1 – A avaliação institucional no quadro da reconfiguração do papel do diretor escolar

### 1.1 Evolução do modelo de gestão escolar: intensificação da avaliação

Reportando-nos ao período antes da revolução de abril em que a Escola vivia uma realidade altamente burocrática e de controlo absoluto, não existia autonomia e a participação dos elementos da comunidade educativa era mínima. Após a revolução e os anos de governo do país em autogestão (1974-1976) “o poder encontrava-se dentro das escolas. Realizavam-se assembleias nas escolas para discutir assuntos cujo escopo podia ir da discussão do uso apropriado de equipamento escolar, até à discussão acerca de opções curriculares e de métodos didáticos.” (Ventura, Castanheira & Costa 2006:128). Por esta altura, surge o Decreto-Lei n.º 735-A/74, com o objetivo de controlar a participação exercida, organizar o processo democrático e, particularmente, uniformizar a gestão e administração das escolas e o seu funcionamento.

Segundo Lima (2006:12), possivelmente:

(...) o afastamento de reitores e directores, que ocorreu em diversas escolas, e a sua substituição por órgãos colegiais com distintas designações, composições e processos de eleição variados, a abertura à participação de professores, alunos e funcionários, o recurso à acção das assembleias gerais e, especialmente, dos plenários de professores (...), a tomada de decisões em múltiplas áreas, (...) constituem confirmação empírica de uma autonomia praticada, embora não decretada, com efectiva expressão no plano da acção organizacional.

Nas palavras de Ventura e colaboradores (2006:128), damo-nos conta de mais uma alteração legislativa:

Em 1976, o Ministério da Educação emitiu uma nova legislação que regulava em detalhe as atividades e funções da escola. O Decreto-Lei n.º 769-A/76 estabelecia a “gestão democrática” da escola ao definir as estruturas colectivas de decisão eleitas pelos professores. (...) De acordo com esta regulamentação, as escolas tinham três órgãos de gestão: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho directivo era composto por três a cinco professores, dois representantes dos alunos – nas escolas secundárias – e um representante do pessoal não-docente. Todos os membros deste conselho eram eleitos pelos seus pares.

Em 1977, com a Portaria n.º 677', foram fixadas, de forma mais específica, novas funções para o conselho executivo. Este passa a ser referido como órgão colegial.

As suas funções abrangeriam tanto assuntos administrativos (...) como a salvaguarda de boas relações na escola, o fomento da comunicação entre todos os sectores da escola, o respeito pela liberdade de expressão e a manutenção e salvaguarda da saúde e segurança dos membros da comunidade escolar.

Continuando a recorrer ao trabalho de Ventura et al (2006:129), podemos perceber como a legislação vai esboçando a figura do diretor. Em 1986, o Governo promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Em 1991, com a publicação do Decreto-Lei 172/91, assiste-se a uma alteração que se prende com a figura do diretor executivo, em detrimento de um conselho executivo. “Este director executivo seria recrutado pelo conselho de escola através de um concurso público. O conselho de escola seria composto por professores (50% dos membros), pessoal não-docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade” (Ventura et al, 2006:129). Não obstante, este decreto nunca foi aplicado, devido à contestação e a mudanças políticas, pois nessa altura existia primazia na defesa de conquistas emblemáticas, pós-revolução.

Desde 1998, a gestão das escolas públicas portuguesas passou a ser regulada pelo Decreto-Lei n.º115-A/98, que preconiza quatro órgãos de gestão e administração: a assembleia de escola (órgão colegial que abre as escolas à comunidade e que garante o sentido das linhas orientadoras para as atividades da escola e que é constituído por membros “da autarquia local, podendo ainda ter representantes de actividades de índole cultural, artística, científica, ambiental e económica da respectiva área com relevo para o projecto educativo de escola que são cooptados pelos restantes membros”; o conselho executivo ou diretor (a escola pode optar por um dos perfis: colegial ou unipessoal); o conselho pedagógico (órgão colegial, cujos membros são eleitos pelos pares), sendo “responsável pela coordenação educacional e orientação da escola, nomeadamente nos campos pedagógico e didáctico e elabora o projecto educativo de escola (...)”; e o Conselho Administrativo (órgão colegial responsável pelas decisões respeitantes a assuntos financeiros e administrativos da escola, “pelo orçamento anual da escola, pelo relatório de contas, pela autorização de despesas e pela gestão do património da escola”. Esta lei acaba por refletir a permanência de uma “certa política de colegialidade na gestão das escolas”

(Ventura et al, 2006:131).

A agenda da política educativa viria, desde então, a integrar a autonomia das escolas, verificando-se uma reorganização da rede escolar e assistindo-se aos primeiros agrupamentos de estabelecimentos de ensino e ao encerramento de outros. Torna-se inevitável, nesta altura, a reconfiguração da rede de escolas com as Escolas Básica e Integradas (EBI) e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Como referem Ventura e colaboradores (2006:133):

O agrupamento de escolas, já previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e no Decreto-Lei no 115-A/98, de 4 de Maio, é legalmente considerado “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto comum com vista à realização de diversas finalidades” (Lei no 24/99).

A Lei n.º 24/99 deu aos estabelecimentos de ensino a possibilidade de se agruparem horizontalmente (jardins de infância e escolas do 1º ciclo do Ensino Básico), ou verticalmente (jardins de infância, escolas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Escolas Secundárias). Anos mais tarde, depois de ter existido alguma margem de liberdade na decisão de agregação, de acordo com os contextos locais, o Despacho n.º13313/2003 vem impor o modelo vertical e reclamou para a administração educativa a iniciativa e a liderança dos processos de constituição dos agrupamentos.

Dez anos passados sobre o Decreto-Lei 115-A, assiste-se, em 2008, ao aparecimento do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o que define a autonomia

(...) como a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas (...) de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira (...). E ainda no mesmo artigo estende a autonomia à capacidade do agrupamento dimensionar o seu exercício no âmbito da prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. (artº 8º).

Com esta nova legislação, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, criou-se o cargo



do diretor, um órgão unipessoal criado sob o argumento de introduzir mudanças e ampliar a sua representatividade, competência e autoridade. Este Decreto-Lei preconiza o reforço de uma participação mais interventiva das famílias na direcção das escolas, mas, também, a promoção de lideranças *fortes* nas escolas, como é destacado por Afonso (2010a, p.20):

A ênfase discursiva na colegialidade parece recair de novo na direcção – “órgão colegial de direcção designado conselho geral”. No entanto, algumas das ideias mais repetidas neste normativo vão no sentido de “reforçar as lideranças das escolas” e “criar condições para que se armem boas lideranças e lideranças eficazes”. Segundo a nova legislação, o “rosto” da *escola* é agora o director. É este o líder forte que deve ser “dotado” de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

O mesmo autor refere ainda que o este diploma menciona a prestação de contas por parte do diretor e respetivos agentes educativos, não só ao nível da avaliação externa como no âmbito da autoavaliação:

Explicita-se neste normativo que o regime agora consagrado funciona “sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes”. Também se enfatiza que a participação e intervenção na “direcção estratégica” dos estabelecimentos ou agrupamentos escolares, por parte das famílias, professores e outros agentes da comunidade, “constitui um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve”. (...) Mais à frente, reitera-se igualmente que o exercício da autonomia “supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa”. (p.23)

Em 2012, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de junho (revogado pelo Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho). Este despacho visa estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Parece que a solidez de uma gestão democrática, ao longo dos anos, se foi deteriorando, colocando em causa o Artigo 45º da LBSE que consagra os princípios da *democraticidade e de participação* de todos os implicados no processo educativo, como podemos perceber em (Lima, 2006:15):

Cedeu-se aos professores o quase exclusivo das tarefas de gestão corrente mas, por outro lado, subtraiu-se-lhes os poderes de decisão sobre políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projectos próprios, etc., tendo-se ainda isolado as escolas das respectivas comunidades e da participação substantiva de outros actores sociais (sobretudo as famílias dos alunos e as autoridades locais).

O mesmo autor (Lima, 2006:16), a propósito da autonomia, refere, ainda, parafraseando dois autores, que é no exercício da decisão que se ganha autonomia. Como pertinentemente observou Barroso (2004:71), a autonomia da escola "(...) enquanto expressão da unidade social que é a escola, não pré-existe à acção dos indivíduos". Ou seja, tal como Freire (1996:119) lembrou, ninguém é autónomo primeiro para, depois, decidir – "só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia".

É preciso perceber que, ao longo do tempo, a aplicabilidade da legislação e a gestão da escola pública, no fundo, a sua administração, não foram pacíficas, chegando mesmo todo o processo a ser paradoxal, tal como refere Lima (2006):

A compreensão das políticas e da administração da educação em Portugal não dispensa a análise da problemática da autonomia das escolas e das suas acentuadas variações e significações, em articulação com uma constelação de conceitos que gravitam em seu redor (descentralização, projecto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas educativas, contrato de autonomia, etc.); mas, por outro lado, a manutenção e, por vezes, mesmo o reforço dos poderes da administração central, designadamente através de processos de desconcentração, da imposição de lógicas de reordenamento da rede escolar, entre outras formas de controlo sobre as escolas, permanecem em forte oposição às promessas de descentralização e de autonomia para as escolas exigindo, igualmente, especial atenção em termos de estudo.(p.6)

Barroso (2008, p.1), a propósito da elaboração de um parecer ao Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME, que teve como referencial a reflexão e os estudos que tem desenvolvido no âmbito da autonomia e gestão escolar sobre o decreto-lei 172/91 e o decreto-lei 115/A-98, apresenta, numa das suas sínteses, algo que se tornou uma grande facticidade do presente:

(...) As alterações negativas que foram referenciadas indiciam uma desconfiança tácita quanto ao valor da autonomia ("autonomia sob suspeita") e quanto à capacidade dos órgãos eleitos democraticamente realizarem cabalmente a sua missão.

## 1.2. Avaliação externa e emergência da autoavaliação

Nas duas últimas décadas, ocorreram mudanças na filosofia de governação de vários países, articulando-se uma devolução de autoridade à escola com uma forte ênfase na qualidade da educação e na melhoria da mesma. Em vários países da Europa ocidental foram criadas legislação e processos de monitorização no campo da autoavaliação das escolas, tendo em vista estimular a responsabilidade das próprias escolas pela qualidade do ensino que prestam. Surgem novos modos de regulação (burocrática e pós-burocrática) (Afonso, 2009) com políticas educacionais ancoradas em práticas avaliativas e na prestação de contas, com o objetivo de assegurar e melhorar a qualidade da educação e das escolas. Uma dupla abordagem surge da prestação de contas, do ponto de vista governamental e do mercado. Por oposição ao modo de regulação burocrático, que se caracteriza por processos e práticas de controlo, surge, também, no caso português, processos de descentralização e autonomia institucional, específicos de uma regulação pelo mercado (Barroso, 2006) que têm em vista a redução da intervenção do Estado na provisão de serviços públicos, como resposta à ineficácia das suas estruturas burocráticas. O Estado reconfigura assim o seu papel, implementando mecanismos de controlo, de avaliação e prestação de contas, procurando colher informação para a tomada de decisão sobre o planeamento e a gestão dos serviços públicos, mas também para controlar e exigir a prestação de contas sobre a provisão da educação (Afonso, 2009).

A autoavaliação da escola pode ser entendida de várias formas, dependendo dos objetivos da escola: através de uma visão mais restrita (focada nos resultados da escola) ou mediante uma visão mais vasta (evidenciada na medição do desempenho dos processos internos de organização, gestão e liderança). Mas importa agora perceber como a avaliação se tem desenvolvido a nível internacional e particularmente no sistema educativo português. Tal como referem Costa e Almeida (2016:74), a nível internacional, os processos internos de avaliação nas escolas não são recentes:

(...) a autoavaliação institucional é uma prática corrente, desde os anos 70, em países como a Inglaterra e a França (Meuret, 1987; Simons, 1987). Mais recentemente, desde 2001, são o Parlamento e o Conselho Europeus (EU, 2001) que expressam a sua relevância, sob a forma de «Recomendação».

Segundo as autoras, estes dois grandes órgãos internacionais e supranacionais sugerem estimular a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino “como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas, num quadro equilibrado de auto-avaliação da escola e de quaisquer avaliações externas” chegando mesmo a proporcionar a avaliação externa como apoio “metodológico à auto-avaliação” cultivando assim uma “visão externa da escola”, abrindo caminho ao hábito regular de aperfeiçoar e não apenas de controlar administrativamente. Concluem, aliás, que: “Esta tendência transnacional de valorização da avaliação externa, em geral, e da auto-avaliação, em particular, tem encontrado eco nas administrações educacionais dos diferentes países.” (Costa & Almeida, 2016:75).

Não podemos deixar de centrar a atenção também nas dimensões política, económica e social da avaliação, que provocam algumas pressões nas escolas e que nos ajudam a perceber que “O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, a saber, a descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares”. (Azevedo, 2007:18)

Em Portugal, desde os anos 80, temos vindo a assistir a alterações significativas no setor da educação. Ao longo do tempo, foram-se esboçando novas políticas públicas, com particular destaque para a operacionalização de diversos programas de avaliação institucional e sobretudo de legislação concebida para o mesmo fim. Tal como referem Costa e Almeida (2016:75):

(...) será em 2002, com a publicação da Lei nº31, que será implementada uma política de avaliação onde se preconiza o sistema de avaliação como «um instrumento central de definição das políticas educativas» (artº 3º), estruturado na autoavaliação e na avaliação externa (artº 5º). Este normativo contempla, no seu artº 6º, a obrigatoriedade da autoavaliação das escolas (...).

Costa e Almeida (2016), concordantemente com outros autores, destacam, no relatório sobre a avaliação em Portugal, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012), que o mesmo:

(...) defende o alinhamento entre a avaliação externa e a interna e considera um desafio o reforço da cultura de avaliação e melhoria do país, bem como o fortalecimento da autoavaliação das escolas. O esforço das entidades nacionais de promoverem a autoavaliação a partir da avaliação externa é destacado pela OCDE. (p.75)

Na sequência desse mesmo relatório, a OCDE recomenda a Portugal o estabelecimento do objetivo de se avaliar a melhoria: da aprendizagem e do ensino, dos resultados dos alunos, do reforço do perfil da autoavaliação, da sua aceitação e do impacto da avaliação externa. Esta observação acabaria por se transformar num desafio dentro da sala de aula, pela necessidade de aproveitar a melhoria de resultados, baixando as altas taxas de retenção dos alunos e melhorando a equidade.

Com o Decreto-lei n.º 75/2008, assistimos a uma valorização da autonomia das escolas, no âmbito da qual a autoavaliação assume novo papel, sendo os relatórios de autoavaliação considerados instrumentos de autonomia, prestando contas ao Estado e À comunidade interna e externa (Afonso, A.J., 2010b:354).

“Não é por acaso que crescem as parcerias e se diversificam os projetos e convénios, os quais constituem não apenas uma forma de ampliação da *comunidade educativa* (em termos reais e simbólicos), mas, também, uma formalização de colaborações e busca de soluções, mais ou menos especializadas, que a escola necessita e que não consegue, por si mesma, suprir adequadamente.”

As consequências destas novas obrigações far-se-ão sentir ao nível ainda de um acréscimo significativo de responsabilidade e da tomada de decisão. Tal como podemos aferir no seu art.º57, ponto 1 e art.º8, ponto 2, respetivamente:

Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa.

Pelo grau de responsabilização e de comprometimento que é atribuído ao diretor, este novo decreto estimula a recolha de informação que permitirá melhorar a qualidade do seu serviço. Como refere Afonso (2010:21):

Assim, os directores (...) escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais. É também por isso que a ideologia organizativa designada por gestão da qualidade total (...) pode transformar a escola num

novo panóptico, incrementando os mecanismos de controlo e vigilância sobre os seus actores educativos.

Neste contexto, inevitavelmente, a prestação de contas surge “(...) como o contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efectiva descentralização e de real autonomia” (Azevedo, 2007:18).

A globalidade das políticas de prestação de contas manifesta uma aliciante combinação de controlo pelo governo central do país com uma autonomia relativa reservada às escolas. Com a ajuda de Hofman, Dijkstra e Adriaan Hofman (2009:5), percebemos que os estudos sobre a autoavaliação de escola fazem uma distinção entre os dois papéis principais no que diz respeito à avaliação das escolas: um interno e o outro externo. Assim, segundo os autores:

A função externa foca-se na salvaguarda dos padrões de qualidade das escolas, sendo responsável por esta tarefa, na maior parte dos países europeus, a inspeção. Neste aspeto, o governo mantém o controle estratégico sobre os objetivos do sistema de educação, baseando-se em padrões, objetivos e critérios de sucesso, no que diz respeito aos resultados da escola. Ao mesmo tempo, as práticas de gestão diárias permanecem responsabilidade particular da escola. A função interna é responsabilidade das próprias escolas. É suposto que elas determinem, garantam e salvaguardem a sua qualidade e que melhorem o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho da escola.

No entanto, diariamente, as escolas públicas portuguesas rendem-se a vigorosas pressões, não só por parte do Estado, como também decorrentes da sociedade. Uma das mais profundas transformações na escola pública portuguesa e que, entre outras, pressionou o sistema educativo a encontrar alternativas, foi a massificação do ensino consagrado no direito democrático de todos terem direito ao “mínimo cultural comum” (Afonso 2010b:353).

Com as diferentes crises financeiras que os países têm atravessado, e Portugal não é exceção, a avaliação assume um papel que se considera regulador da boa gestão dos dinheiros públicos. Interessa ao contribuinte e ao cidadão o domínio de um assunto que é de todos: a Educação. “Assim sendo, a avaliação surge, entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como uma fonte de informação e de controlo social da educação.” (Azevedo, 2007:19).

A forte pressão para homogeneizar a escola tem esmagado progressivamente a autoestima dos seus atores. Apesar de recentemente ter existido um esforço para permitir a comparação entre escolas com contextos socioeconómicos idênticos, em anos anteriores tem-se assistido à comparação de resultados em contextos sociais diferentes por parte dos *rankings*, pressionando as escolas a um sucesso que não corresponde, ou não reflete, o real trabalho feito por uma comunidade educativa. São exemplos ilustrativos desta situação os resultados dos exames nacionais nas escolas secundárias e, mais recentemente, as provas de aferição no ensino básico. Sobre esta questão, e em pesquisa realizada sobre o PISA, Costa (2011) salienta:

O PISA intervém e concorre para a coordenação da acção pública em educação, configurando um instrumento de regulação baseado em conhecimento (KRT). O modo como coordena a acção pública, no domínio educacional, baseia-se num trabalho interactivo e multifacetado de produção de conhecimento (investigação), de disseminação desse conhecimento (publicação) e de permeabilidade a novo (s) conhecimento (s) (troca). (p.51)

Esta dimensão cognitiva e social do PISA é, aliás, reforçada pelas palavras de Carvalho e Costa (2014:52):

O que é relevante é que os produtos gerados pelo PISA tendem a obter o estatuto de conhecimento necessário para ser mencionado nos debates, para explicar medidas políticas, mesmo que produzidas sob diversos credos e aplicáveis a matérias e alvos distintos.

No quadro do sistema educativo internacional, a Escola pública foi contagiada progressivamente por pressões que influenciam diretamente os seus modelos de gestão e de regulação. As correntes de inspeção de educação europeias substituíram “(...) a verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares.” (Azevedo, 2007:22). Dessa aferição resulta um relatório (instrumento de autonomia) que pretende levar a escola a melhorar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a sua política educativa.

Em Portugal, é nos anos noventa que a avaliação das escolas começa a ter alguma expressão com o Observatório da Qualidade da Escola e o Projecto Qualidade XX, tal como refere (Afonso 2010b:346), “(...) tendo evoluído discretamente até conseguir maior impacto no início da década seguinte com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas.”

Importa referir que, presentemente, o modelo avaliativo da avaliação externa das escolas funciona por ciclos e está sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação.

### 1.3. Autoavaliação

A autoavaliação, como um hábito consciente de autorregulação e de regularização das práticas escolares, deveria ser algo inato à escola. Como lembra Azevedo (2007:78), são múltiplas as expressões de autoavaliação: “(i) em função da orientação externa ou interna, a auto-avaliação (...); (ii) do ponto de vista da relação entre avaliação e melhoria, (...); (iii) quanto às dimensões em análise, a auto-avaliação (...)”. Tal variedade decorrerá do nível de influência das correntes que mais afetaram a propagação da autoavaliação das escolas a nível europeu. Azevedo (2007:79) refere três:

- (i) a auto-avaliação como estratégia de mudança, a partir da investigação-ação pelos adeptos do desenvolvimento organizacional; (ii) como resposta alternativa à necessidade de prestação de contas exigidas pelas teorias da gestão escolar (anos 1980); (iii) incitada pelas “novas” perspetivas da gestão, escolar (descentralização, autonomia, certificação de tipo ISO, etc.) mobilizando-se contra as tendências de reduzir os profissionais a executantes vigiados.

Azevedo (2007:82) conclui que, com o decorrer do tempo, são as administrações educacionais a valorizarem o potencial da autoavaliação das escolas, a promoverem-na e, cada vez mais, a tornarem-na obrigatória. Refere este autor que “a autoavaliação está incluída num esforço coletivo do estabelecimento de ensino e que a sua vantagem “(...) está em servir a eficácia desse esforço, também pela maior endogeneização dos recursos e das competências mobilizadas nos processos de avaliação. Mas não se pode assentar todo o encargo nos processos internos das escolas.”

Em Portugal, perante a inexistência de modelos de autoavaliação, as escolas/agrupamentos vêm escolhendo diferentes opções, incluindo modelos ‘prontos a usar’, não sendo “irrealista falar de um emergente e ainda incipiente mercado (e/ou quase-mercado) direccionado para a avaliação institucional e, mais especificamente, para a auto-avaliação”. (Afonso, 2010b:349). A propósito do modelo participado de autoavaliação, segundo Rebordão (2010:41):



(...) a questão essencial está na participação de todas as partes interessadas no processo de auto-avaliação, e ela pode ser justificada pelas seguintes razões: a escola é encarada mais como uma rede de relações entre indivíduos do que como uma organização produtiva; e a auto-avaliação é concebida como um processo social que estimula o diálogo e reforça o compromisso dos actores escolares.

Esta perspetiva defende não só as relações e interações dos atores escolares, como também potencia a comunicação interna e externa.

Apesar de a avaliação externa se sobrepor à autoavaliação, esta não deixa de ter o seu precioso valor, pois é a partir dela que a avaliação externa se consegue “edificar”. Ambas vão evoluindo em todo este processo, tal como podemos aferir nas palavras de Afonso (2010b):

(...) uma parte essencial da avaliação institucional é apostar com determinação numa política pública que favoreça a prática de uma auto-avaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de empowerment, a partir da qual possa haver um diálogo solidário, mas profundamente analítico, crítico e consequente, com equipas interdisciplinares externas às escolas (p.351)

Será importante a consciencialização, por parte de cada escola, para a fase de conceção e de construção embrionária da autoavaliação, que se quer transparente, consolidada por uma equipa, de preferência pluridisciplinar, à qual seja dada confiança e autonomia para a concretização de tamanha missão. Este tipo de trabalho desenvolvido nas escolas contribui significativamente para a dignificação e elevação do seu papel educador. Consolidamos esta temática com as palavras de Afonso (2010b):

Sendo a auto-avaliação uma dimensão estruturante da avaliação institucional, ela deve poder ser confrontada dialógica e criticamente com formas (complementares) de avaliação externa, apoiadas, neste caso, por equipas interdisciplinares com margens expressivas de autonomia relativa e com competências amplas e sólidas em termos éticos, metodológicos, científicos e pedagógicos (p.358)

Apesar dos esforços aferidos na aplicação dos vários modelos de avaliação, importa refletir sobre todo o trajeto que foi percorrido. Por vezes, a avaliação pode criar zonas desfocadas que se distanciam da realidade da escola. Simões (2011) afirma:

(...) o que vamos encontrar é o individual escondido no coletivo e o cognitivo anulado pela prioridade do informativo. O que temos em termos de resultados, e numa análise global e grossa destes três processos de autoavaliação, são retratos de paisagem, retocados para expor (p.171)

Este mapeamento da investigação produzido sobre o tema da pesquisa é o conjunto de obras que já foram produzidas (trabalhos académicos, artigos em revistas) sobre o tema da avaliação, tal como nos ajuda a perceber Gonçalves (2015, p.41-p.44), na sua dissertação de mestrado, onde compilou todos os estudos sobre a autoavaliação das escolas em Portugal, desde 1986 a 2014.

Simões (2010:5) estudou três escolas com o intuito de compreender “como combinam elas a regulação vertical com a regulação horizontal e as pressões de controlo com os impulsos autonómicos”, tendo concluído que a autoavaliação “não se configura ainda como estratégia verdadeiramente interpelativa das práticas”.

Correia (2011), assumindo o papel de ‘amigo crítico’, procurou compreender quais as suas potencialidades. As conclusões deste estudo apontam para uma tensão entre aquilo que o autor designa por lógicas de controlo e de regulação.

Castro (2012) realizou um estudo multicase, em três escolas, com o propósito de “verificar o impacto dos procedimentos de avaliação de escolas na melhoria da qualidade do serviço educativo” (p.1). As conclusões desta tese apontam para impactos pouco significativos, quer da avaliação externa quer da avaliação interna, no quotidiano da escola.

Gonçalves (2013) procura contribuir para a compreensão dos “desafios, problemas e oportunidades que são inerentes aos sistemas de autoavaliação das escolas” (p.12), tendo as conclusões indicado que os dispositivos utilizados pelas escolas não são “sistemáticos, refletidos, participados” (idem, p.iv).

Silvestre (2013), tendo por base a questão de partida “Quais os efeitos que a avaliação externa das escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?”, concluiu que a mudança de práticas e a necessidade de os atores adquirirem competências avaliativas se dá lentamente. Salienta, ainda, que, nos processos de autoavaliação, há necessidade de apostar em mecanismos de apoio às escolas.

Os estudos acima mencionados foram os que considerámos mais relevantes, apesar de todos os trabalhos partilhados por Gonçalves (2015) apresentarem investigações sobre a temática que pretendemos estudar, e alguns se aproximarem das nossas inquietações, ainda assim não respondem à questão central desta investigação.

#### 1.4. Avaliação externa

Do ponto de vista da avaliação externa, há a considerar os estudos que se seguem. Santos (2010:5) estudou a avaliação externa das escolas, tendo concluído que esta “tem como principal finalidade a melhoria do sistema educativo, em geral, e a cultura de avaliação das escolas, em particular”. Os resultados permitiram compreender que as práticas de autoavaliação nas escolas são ainda escassas e que a avaliação externa “tem gerado alguns efeitos a este nível, nomeadamente o de produzir práticas internas de reflexão sobre a vida da escola e a qualidade dos resultados escolares dos alunos”.

Gonçalves (2009:iv) centrou o seu estudo no “processo de avaliação externa da IGE ocorrido em 2007/2008 num Agrupamento Vertical de Escolas de Lisboa, e o impacto que a publicação do seu relatório teve na comunidade educativa”. Na conclusão, salientou a importância do “modelo de avaliação externa implementado pela IGE, na promoção da reflexão e no desenvolvimento de planos de qualidade e melhoria nas Escolas Portuguesas”.

Domingos (2012:72) realizou uma “investigação qualitativa em que procurou avaliar o impacto do Programa de Avaliação Externa das Escolas, num agrupamento de escolas.” Concluiu que “embora não tenha trazido mudanças de fundo ao Agrupamento de Escolas, alterou o seu funcionamento e direccionou-o para a incrementação de uma lógica construtiva visando a sua melhoria”.

Rocha (2012:ii), com base no seu estágio na IGE, comparou o 1.º ciclo e o 2.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas, tendo concluído que existe “um conjunto de aperfeiçoamentos a efetuar, de modo a que os resultados da AEE possam ser cada vez mais um instrumento útil de melhoria da qualidade das escolas”.. Também Lemos (2012:ii), no seu relatório de estágio na IGE, focou-se na temática da avaliação das organizações escolares numa perspetiva comparativa: tendo em conta “o contexto nacional, com a Avaliação Externa das Escolas; e o contexto internacional, através da avaliação realizada nas Escolas Europeias”.

Silva (2006:v), na sua investigação, propôs-se investigar qualitativamente “os impactos decorrentes da aplicação pela Inspeção-Geral da Educação do Programa de

Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) em estabelecimentos de ensino de Portugal entre os anos de 2000 e 2002”. Concluiu que, com o fim injustificado deste programa, perdeu-se a oportunidade de renovar o modelo inspetivo nas escolas portuguesas, e sublinhou que “Durante o período de vigência do PAIE criou-se uma dinâmica e uma expectativa de mudança do paradigma típico da inspeção da educação” (Silva, 2006: p.587).

Fonseca (2012:v) analisou “a relação entre a avaliação externa das escolas, em particular o *domínio da auto-avaliação*, e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.o ano e do 12.o ano.”. Os resultados do estudo apontaram para uma avaliação externa de “*teor burocrático*”, que valoriza mais a existência de um relatório do que o uso efetivo do mesmo na implementação e no apoio à melhoria das organizações escolares. Também Dias (2012) se focou no papel que a Avaliação Externa das escolas desempenha na promoção da autoavaliação, procurando identificar como os professores de um agrupamento de escolas o percebem. Os resultados permitiram perceber que, no período pós-avaliação, a direção do agrupamento e a comunidade educativa procuraram utilizar internamente as recomendações realizadas.

Inácio (2013:iii) procurou “(...) identificar o contributo da avaliação externa na melhoria da qualidade das instituições e o modo como as influências na adoção de ações e processos de mudança, no sentido de ultrapassarem os seus pontos fracos e constrangimentos”. A autora concluiu que a AEE contribui para a melhoria do agrupamento.

Pinho (2011:iii) centra o seu estudo nos “processos de liderança praticados na organização escola e na compreensão da relação existente entre o conhecimento dos resultados produzidos no âmbito do Programa da Avaliação Externa das Escolas e as mudanças operadas ao nível do funcionamento dessas lideranças”. Destaca o autor, nas conclusões, que a AEE, ao aliar a avaliação externa e a autoavaliação, contribui para “uma melhoria sustentada da qualidade do funcionamento e dos serviços prestados pela escola”.

Afonso (2014:v), na sua investigação, procura entender “a forma como algumas das escolas/agrupamentos do nordeste transmontano respondem aos pontos fracos/aspectos a melhorar identificados pelas equipas de avaliação externa e pela autoavaliação desenvolvida nessas escolas”. Conclui que as escolas/agrupamentos, na figura dos seus

diretores, consideram os processos avaliativos e a consequente elaboração/planificação de um plano de melhoria muito importantes para a otimização da organização escolar.

Considerando este modesto mapeamento de trabalhos académicos sobre a autoavaliação e a avaliação externa, a sua relevância parece-nos clara, uma vez que todos dão um contributo para o aprofundamento do conhecimento nas questões da avaliação ou nos processos avaliativos de escola. Contudo, no que respeita à temática da nossa dissertação, fortaleceram as nossas inquietações, tornando pertinente esta investigação, no sentido de procurar entender o que se passa no seio das escolas relativamente à avaliação institucional. Assim, a nossa inquirição assentará em perceber o que se faz, o que acontece nas escolas e o que as escolas fazem com os seus resultados internamente.

## Capítulo 2 – Regulação, avaliação e direção escolar

### 2.1. Regulação e avaliação institucional

Tal como afirma Barroso (2013), percebemos que, em Portugal, na década de 70 do século XX, verificou-se:

(...) a adoção de medidas de desconcentração e de descentralização administrativa, a introdução de novos modos de regulação de tipo pós-burocrático, o reforço de uma retórica de modernização e de uma lógica de privatização do ensino público. Neste novo contexto é dada uma maior atenção e visibilidade, na retórica política, ao “local” que passa a ser visto, sobretudo, como lugar de inovação e de mobilização. (p.14)

Estes novos modos de regulação emergem também como:

(...) combate à “ineficiência” do Estado (“new public management”), (...) com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (Barroso, 2005b:726)

Por regulação entendemos:

(...) [os] modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de acções e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis (...) [resultando] do facto de que as regras não podem prever tudo e por isso devem ser interpretadas, postas em causa (numa adaptação perpétua em função das situações e dos objectivos) (Bauby, 2002:15 citado por Barroso, 2005<sup>b</sup>:730).

Segundo Barroso (2005b:728), “De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroacção (positiva ou negativa).” Neste sentido, Barroso (2006:12) refere que o processo de regulação assenta em dois fenómenos distintos mas interligados: um centrado na produção e aplicação de regras que orientam a ação dos atores – regulação de controlo –; e outro que passa pela apropriação que os atores fazem dessas mesmas regras e pelo modo como as transformam – regulação autónoma. No entendimento deste autor, a “Regulação Nacional ou institucional” remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo. Este

modo de regulação - institucional, normativa e de controlo - está relacionado com o modo como o Estado e as estruturas formais de administração pública exercem a coordenação, a influência e o controlo do sistema educativo em interação com as ações e os resultados (Barroso, 2006:50). Referimo-nos aqui à AE e ao poder que tem de organizar os modos de ação da Escola. A avaliação é concebida enquanto dispositivo de regulação dos sistemas de ensino, “tecnologias do governo, que se baseiam e orientam para o conhecimento de modo a moldar o comportamento dos atores, num determinado domínio político” (Afonso & Costa, 2011:155).

Porém, Barroso (2006) também salienta os processos de “micro-regulação local”, que se relacionam com as estratégias, negociações e ações dos vários atores escolares que, no interior da escola, re-(ajustam) localmente, e quase sempre inadvertidamente, as normas e os constrangimentos da regulação nacional (p.56). Esta regulação – situacional, ativa, autónoma - assenta no princípio auto-regulatório do exercício da liberdade individual (Afonso, 2009), sendo da confluência das duas que resulta aquilo a que Barroso chama de *regulação conjunta*, que consiste na “interacção entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns” (Barroso, 2005b:731).

Todo o processo avaliativo é regulador e resulta de múltiplas regulações, da confluência dos atores e deve ser feito com cuidado e transparência, para que a melhoria seja produzida, conquistada e sentida por todos, aliviando assim o peso da responsabilidade que recai sobre o gestor escolar, tornando-o detentor privilegiado da informação e decisor único. Como refere Azevedo (2007), a avaliação das escolas é atualmente mencionada, pela gestão empresarial, como uma ferramenta de qualidade, particularmente em termos de “organização e de mobilização eficiente de recursos” (p.19).

Afirma-se que a autoavaliação fica muito subjugada à AEE, existindo estudos que o mostram. Segundo Azevedo (2007:77), a avaliação “(...) define-se como um produto de integração e de inter-relação dos processos de avaliação externa e interna. O processo de avaliação externa deverá completar-se com o processo de autoavaliação e vice-versa”. O cruzamento das interpretações de uma e de outra levantará, inevitavelmente, consonâncias, singularidades e, até, contradições.

Os *rankings* e a avaliação externa constituem uma forma de regulação das escolas e dos seus atores, acabando por promover a competição entre escolas e reforçando a prestação de contas (Afonso & Costa, 2009), o que tem implicações na necessidade sentida pelos diretores de investirem também na imagem da escola, de forma a tornar o seu estabelecimento mais atrativo para os pais e encarregados de educação, para os meios de comunicação social e para a comunidade em geral. O comprometimento de prestar contas à comunidade e ao Estado, pelos resultados educacionais obtidos, induz no gestor escolar, responsável por todo o trajeto de metas e objetivos estipulados no seu Projeto, a necessidade de monitorizar, regular, avaliar. Tal como refere Afonso (2010a:21), “(...) os diretores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e mais eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais.”. Daqui decorre uma multiplicidade de papéis a desempenhar, como se verá na secção seguinte.

## 2.2. Funções e papéis do diretor escolar

Sobre a avaliação, existiram um conjunto de iniciativas, de ordem privada e estatal, que prepararam “o terreno” para a avaliação externa. Esta surge, no fundo, para sustentar metodologicamente as escolas e para as ajudar a avançar com a AI Segundo Azevedo (2007:18), “O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, a saber, a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares.” O autor refere ainda que “(...) a avaliação surge, entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como uma fonte de informação e de controlo social da educação. (p.19)“

Associado a estas preocupações da avaliação, está implícito o trabalho do gestor que tem sofrido nos últimos tempos uma evolução significativa, intensificada pelo grau de responsabilização que é exigido ao desempenho do cargo.

Segundo Barroso (2005a:162), o estatuto realizado sobre a:

(...) evolução dos trabalhos dos perfis funcionais dos reitores e diretores de escolas em Portugal, mostra que apesar das diferenças formais apresentadas nos vários “modelos” legais, existe uma continuidade evidente nas funções exercidas por estes responsáveis da gestão de topo das escolas.



O autor (Barroso, 2005a:162) identificou quatro concepções diferentes do ponto de vista político e administrativo: a “(...) concepção burocrática estatal e administrativa, em que o diretor (...)” é notado com um fiel cumpridor da regulação institucional, administrando paralelamente (à sua comunidade educativa) as normas governamentais, assumindo-se assim um representante do estado no seu Agrupamento; a “(...) concepção corporativa, profissional e pedagógica, em que o diretor (...)” tenta promover o equilíbrio dos interesses pedagógicos entre os professores e os serviços ministeriais, transformando, tanto quanto possível, as pressões/insatisfações burocráticas e financeiras em oportunidades de melhoria do seu Agrupamento; a “(...) concepção gerencialista, em que o diretor (...)” pretende atingir os melhores resultados possíveis da sua gestão, ao nível da eficiência e da eficácia dos seus recursos, permitindo assim o aperfeiçoamento constante; a “(...) concepção político social (...)”, garantindo a negociação de concordâncias que edifiquem o compromisso para a concretização do bem comum, relativamente aos interesses da Comunidade Educativa interna e externa, promovendo o rumo educativo que os alunos devem beneficiar. Importa perceber, com a ajuda de Barroso e Carvalho (2009:5), que:

Este facto é tanto mais notório quanto a crescente complexidade da organização escolar e a margem de autonomia estratégica inerente aos diferentes atores sociais se encarregaram de criar um fosso crescente entre o que é prescrito e o que é praticado, ou seja entre a concepção legal dominante e as diversas concepções que são postas em acção.

Como foi referido anteriormente, os gestores vêm sendo alvo de expectativas elevadas (pais, comunicação social, pressões), e existe um conjunto de tarefas, de responsabilidades, de competências, de estratégias organizacionais que ele tem que desenvolver para que a escola se organize e dê resposta.

Através da literatura consultada, podemos perceber que o trabalho do gestor é muito importante e que, ao mesmo tempo, são-lhe exigidas incumbências, não só enquanto responsável ou supervisor, como também enquanto educador. O gestor é o elemento aglutinador na comunidade educativa, regulando as macro e microestruturas, filtrando as indicações gerais do Ministério, da tutela, e adaptando-as ao contexto, sem as adulterar. E por isso é uma função essencial no meio educativo.

O gestor desempenha, assim, inúmeros papéis, que vão tendo maior ou menor peso consoante o seu perfil, consoante a escola, consoante um conjunto de aspetos e contextos. É nessa multiplicidade de papéis que o seu trabalho fundamentalmente se centra.

Considerando a relevância de todos os papéis referidos por Mintzberg (1986:5), e tendo em conta as nossas preocupações neste estudo, destacamos os decisoriais que definem o executivo como responsável pelas decisões tomadas:

- “Papel do empreendedor (...)” onde o gestor assume voluntariamente a iniciativa nos seus planos de ação fazendo acontecer e modificando a atual realidade do seu estabelecimento de ensino;
- “Papel de manipulador de distúrbios (...)” no qual se verifica uma ação involuntária na renovação e na mudança. Por vezes, existem conflitos significativos que o gestor não deve desconsiderar, devendo, sim, agir com precisão, em conformidade com o seu estilo de liderança.
- “Papel de alocador de recursos (...)”, sendo que este papel assume particular importância porque centra o poder na escolha- É precisamente na seleção que se tomam decisões na sua instituição, o que interfere diretamente com recursos organizacionais consideráveis, e onde, para além das decisões, são implementadas estratégias determinantes que exigem supervisão regular.

Segundo Trevizan, Mendes, Nogueira e Évora (1987:241),

A alocação de recursos é considerada por Mintzberg no seu contexto mais amplo, onde recurso envolve dinheiro, tempo, material e equipamento, mão-de-obra e reputação. O administrador pode destinar recursos de algumas maneiras, como: programando seu próprio tempo, designando trabalho a subordinados; implementando mudanças que envolverão novas facilidades, fazendo ou aprovando orçamentos, em suma, tomando decisões.

- “Papel de negociador (...)”, nele o gestor é interpelado a negociar dentro e fora da sua instituição (parcerias, município e outras organizações). Existem algumas vantagens desta atitude. Como representante máximo, o gestor é portador de valor, de credibilidade e autoridade exemplares da sua organização para com os “outros”, podendo assim estimular um compromisso de forma operante.

## Capítulo 3 – Metodologia

Tendo como inquietação a articulação entre AE e AA por parte dos diretores e coordenadores da equipa da AA, procurámos caracterizar o seu historial no que diz respeito ao envolvimento com a avaliação organizacional e descobrir que ações são desenvolvidas posteriormente aos processos avaliativos decorrerem. O propósito do estudo foi desdobrado em eixos de análise que enformaram as questões para as entrevistas (Tabela 1 e Tabela 2).

*Tabela 1*

*Referente à formulação de Questões para as entrevistas – Primeira Fase*

Eixo de análise	Objetivos	Métodos
1. Percurso do/da diretor/a e dos coordenadores da equipa de AA, biografia pessoal e profissional e sua ligação a processos de avaliação organizacional.	Caracterizar o sujeito participante. Descrever a sua ligação e percurso associado aos processos de avaliação organizacional numa perspetiva diacrónica.	Entrevista estruturada. Análise documental.

*Tabela 2*

*Referente à formulação de Questões para as entrevistas – Segunda Fase*

Eixo de análise	Objetivos	Métodos
1. Descrição e análise do quotidiano dos diretores e dos coordenadores da AA.	Identificar ações relacionadas com a operacionalização dos seus planos de ação.	Entrevista semiestruturada.
2. Análise das perceções dos diretores e dos coordenadores da AA sobre a relevância da avaliação no contexto organizacional.	Perceber como veem a articulação entre avaliação externa e autoavaliação (problemas/ constrangimentos/soluções).  Perceber qual o seu papel em ambos os processos (envolvimento/supervisão/(des)valorização). Identificar as suas perceções descritivas e avaliativas quanto aos efeitos da avaliação na aprendizagem e no desenvolvimento organizacional.	Entrevista semiestruturada.  Análise documental.
3. Descrição do conjunto de ações <i>a posteriori</i> .	Perceber como atuam os diretores no momento posterior aos processos de avaliação (comunicação/divulgação; tomada de decisão).	Entrevista semiestruturada-

### 3.1. Tipo de pesquisa

Este estudo insere-se numa abordagem naturalista, que tem como principais características: o ambiente natural enquanto fonte direta de dados e o investigador como instrumento fundamental; o seu cariz descritivo; o significado que os entrevistados dão às suas ações. Seguindo Bogdan e Biklen, (1994), estas serão as preocupações do investigador que dará à investigação um enfoque indutivo. A investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994).

Este é, assim, um estudo descritivo, em que se perspetivou estudar as conceções, comportamentos e atitudes face à gestão e à avaliação de escolas de três diretores de estabelecimentos com diferentes graus de autonomia e diferentes níveis de ensino e os três coordenadores da equipa de AA dessas mesmas instituições escolares. Procurámos escolas de tipologia diferente, em contextos díspares e a usufruir de diferentes patamares de autonomia distintos, como forma de permitir que a leitura de dados possa sair enriquecida também pela variedade (uma escola de ensino oficial do pré-escolar ao ensino secundário; uma escola oficial de ensino secundário inserida num território de intervenção prioritária e uma escola oficial de ensino artístico especializado). A nossa opção deveu-se, ainda, à experiência profissional, à facilidade de acesso às instituições e à sua disponibilidade em participarem no estudo. Não existiu qualquer intenção comparativa, mas antes a de tentar perceber as idiosincrasias existentes nos diferentes contextos educativos, no que respeita à articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa e o trabalho do diretor e do coordenador da equipa de AA em cada um dos diferentes estabelecimentos.

### 3.2. Caracterização das escolas participantes do estudo

Para o estudo, selecionámos três estabelecimentos de ensino com características díspares: um agrupamento do ensino oficial; uma escola secundária, que é Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP); e uma escola básica e secundária ligada ao

ensino artístico especializado. Salientamos que todas as escolas selecionadas estão em contexto urbano (Tabela 3).

*Tabela 3*

*Referente à identificação sucinta de três estabelecimentos de ensino público*

<b>Tipologia</b>	<b>N.º escolas</b>	<b>N.º Alunos</b>	<b>N.º Prof.</b>	<b>N.º Assistentes Operacionais</b>
A – Agrupamento de Escolas (Ensino regular)	5	1473	143	34
B – Escola Secundária (TEIP)	1	456	55	21
C – Escola Básica e Secundária (Ensino Artístico Especializado)	1	908	226	21

O *agrupamento A* está situado no distrito de Lisboa, num município a Oeste de Lisboa. É constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino: a Escola Secundária com 2.º e 3.º ciclos (Escola-Sede), a Escola Básica com Jardim de Infância (EB1/JI), a Escola Básica com Jardim de Infância (EB1/JI) e a Escola Básica do 1.º ciclo (1.º CEB). O número total de alunos que o frequentam é de 1473: 38 (2.6%) (da educação pré-escolar, 269 (18.2%) do 1.º CEB, 252 (17.1%) do 2.º CEB, 416 (28.2%) do 3.º CEB, 440 (29.9%) do ensino secundário (375 dos cursos científico-humanísticos e 65 dos cursos profissionais) e 58 (3.9%) do curso Vocacional (3.º ano). No seu conjunto, 102 (6.9%) alunos estão referenciados com Necessidades Educativas Especiais. O corpo docente é constituído por 143 docentes, sendo 11 (7.7%) do quadro de agrupamento, 78 (54.5%) do quadro de Escola, 17 (11.9%) do quadro de zona pedagógica, 31 (21.7%) contratados e 6 (4.2%) em outra situação. Relativamente ao tempo de serviço, 74 (51.7%) dos docentes têm tempo de serviço superior a vinte anos e 48 (33.6%) entre dez e dezanove anos de serviço. O pessoal não docente é constituído por 34 funcionários, 17 (50%) dos quais têm mais de vinte anos de serviço e 12 (35%) entre dez e dezanove anos.

A Escola Secundária B é TEIP e fica situada no distrito de Setúbal. O número total de alunos que a frequentam é de 434: 48 (11%) do 3.ºCEB (em cursos CEF), 161 (37%) do ensino secundário (62 dos cursos científico-humanísticos e 88 dos cursos profissionais) e 11 (2.5%) do curso vocacional (secundário). No seu conjunto, 15 (3.4%) alunos estão referenciados com Necessidades Educativas Especiais. Verificamos ainda existe referência de alunos no ensino noturno, num total de 199 (45.8%) (109 na Educação e Formação de Adultos, 40 no Secundário e 50 em Português para falantes de outras línguas). O corpo

docente é constituído por 55 docentes, sendo 34 (61,8%) do quadro de Escola, 3 (5,4%) do quadro de zona pedagógica e 18 (32,7%) contratados. O pessoal não docente é constituído por 21 (77,7%) assistentes operacionais, 5 (18,5%) assistentes técnicas, 1 (3,7%) encarregado operacional e 1 (3,7%) chefe de serviços de administração.

A Escola Básica e Secundária de Ensino Artístico está situada no distrito de Lisboa, sendo constituída por uma escola sede (Lisboa) e três polos (Loures, Amadora e Seixal). O número total de alunos que a frequentam é de 908: 285 (31,4%) nos Cursos de “Iniciações”; 367 (40,4%) Cursos Básico; 225 (24,8%) Cursos Secundário e 31 (3,4%) Cursos Profissional. É de referir que os alunos se distribuem ainda por regimes distintos, a saber: 276 (30,4%) em regime integrado; 69 (7,6%) em regime articulado e 563 (62%) em regime supletivo. Destacamos ainda o facto de existirem sete alunos com necessidades educativas especiais no ensino integrado. O corpo docente é constituído por 226 docentes, sendo 96 (42,5%) do quadro de escola, 8 (3,4%) do quadro de zona pedagógica, 107 (47,3%) contratados e 18 (7,9%) em acumulação. O pessoal não docente é constituído por 26 assistentes operacionais, dos quais 4 (15,4%) do quadro, 8 (30,8%) em regime de contrato por tempo indeterminado, 8 (30,8%) em regime de contrato a termo e 1 (3,8%) em regime de contrato em termo parcial), 5 (19,2%) assistentes técnicos e uma chefe de serviços administrativos.

### 3.3. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

#### 3.3.1. Análise documental

A análise documental permite que a investigação explore novas abordagens através da criatividade e da imaginação. A propósito, Godoy (1995:21) afirma:

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um carácter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial.

Um aspeto importante que a autora considera pertinente na análise documental é “(...) que pode ser utilizada também como uma técnica complementar, validando e aprofundando

dados obtidos por meio de entrevistas (...).” (Godoy, 1995:25), pelo que tendo em atenção o acima exposto se justifica no presente trabalho. Procedemos à escolha intencional dos documentos, para tentarmos encontrar respostas às nossas questões de investigação. Tivemos acesso a esses documentos, através de correio eletrónico, internet e entrevista. Os documentos selecionados foram os seguintes: o Projeto Educativo de cada organização, a Página da Escola de cada estabelecimento de ensino.

### 3.3.2 Inquérito por entrevista

Na linha da investigação naturalista, uma das técnicas mais usadas na recolha de dados é a entrevista. Esta é considerada um excelente meio de comunicação para perceção de informação entre indivíduos e para aquisição de informação nas mais diferentes áreas. Amado (2013:207), recorrendo a Quivy e Campenhoudl (1998), descreve o seu conceito de entrevista focando alguns aspetos que ajudaram na nossa investigação:

“(...) é pois, um método por excelência, de recolha de informação; uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nesses pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais; uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. (...) sublinhe-se que a entrevista é o método adequado para análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (p.193).

Para Bogdan e Biklen (1994:134), inspirados por Morgan (1990), “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (...), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.”

Ainda no âmbito da investigação qualitativa, os autores acrescentam que as entrevistas podem ser usadas de dois modos: “Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.” (Bogdan e Biklen, 1994:134)

Parece-nos importante depreender que, para além da recolha de dados formal, a entrevista permite acolher a descrição na expressão do sujeito, permitindo ao entrevistador melhorar intuitivamente e ter uma noção de como o entrevistado apreende o que lhe é perguntado.

### 3.3.2.1. Tipologias de entrevista

Afonso (2005) refere que a realização de entrevistas “(...) consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio de telefone” (p.97). Existem vários tipos de entrevista - estruturada, não estruturada e semiestruturada - em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado. Centremo-nos no tipo de entrevista estruturada para a qual Afonso (2005:98) alude que:

(...) cada entrevistado responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas. As respostas são registadas de acordo com um esquema de codificação também preestabelecido. O entrevistador controla o ritmo da entrevista utilizando um guião como um script teatral que deve ser seguido de forma padronizada e sem desvios.

Por sua vez, Amado (2013) alerta-nos que o tipo de entrevista estruturada apresenta um método mais rígido, destinado a proteger a fiabilidade dos dados recolhidos e a sua pertinência:

Centra-se, geralmente, num tema determinado e restrito (...) acerca do qual o investigador, (...) já possui um conhecimento prévio. As perguntas colocadas devem ser programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os entrevistados (...) As respostas vão ao encontro de um pequeno número de categorias pré-estabelecidas, de modo a tornarem rápida e eficiente a sua análise. O envolvimento do entrevistador deve ser o mais possível neutral (...) (p.208)

Na tipologia das entrevistas não estruturadas, verificamos a possibilidade de uma interação de proximidade verbal entre o emissor e o recetor, estabelecendo uma relação de confiança emocionalmente segura com o entrevistado. Para Afonso (2005), este tipo de entrevista:

(...) desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. O objetivo consiste em compreender o comportamento complexo



e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação. (p.98)

As palavras do autor permitem-nos perceber que este tipo de entrevista dá margem para recolher informação com um perfil mais amplo (contemplando um espectro de temas a investigar) e também permite uma recolha de dados com cariz mais profundo, explorando uma temática de forma mais completa, Afonso (2005:99) foca ainda um aspeto que nos parece determinante no decorrer da entrevista:

(...) é necessário saber ouvir”. Esta afirmação transmite a elevação indispensável por parte do entrevistador, no sentido de permitir acolher as pausas do entrevistado, que por vezes são palavras não ditas, mas sobretudo chama atenção para a imparcialidade que o entrevistador deve ter durante a entrevista “(...) uma neutralidade atenta e empática.

Já Amado (2013), ainda a respeito da entrevista não estruturada, acrescenta às palavras do autor, anteriormente citado, que “As perguntas derivam da interação, não existindo, portanto, qualquer grelha prévia de questões respeitando-se (...), a lógica do discurso do entrevistado (...) o que exige muita competência e sensibilidade por parte do investigador.”(p.209)

Na entrevista semiestruturada vamos encontrar uma dimensão intermédia entre as duas tipologias já focadas, embora o seu “(...) modelo global é o da entrevista não estruturada, mas os termos tendem a ser mais específicos. Em geral, são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada” (Afonso, 2005:99). É interessante perceber, nas palavras de Amado (2013), que este descreve com mais pormenor o uso dado ao guião, ampliando a sua utilização:

As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (p.208)

Destacamos Amado (2013:209), quando afirma que a entrevista semiestruturada é “um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto “respeitando os seus quadros de referência”. A entrevista permite ao entrevistado expressar com mais naturalidade o que para ele for mais pertinente. Este ganho é muito importante para o investigador, pois, de uma maneira geral, tem acesso à captação

direta de informação relevante. Os dados podem ser “(...) audiogravados e posteriormente transcritos serão sujeitos à de análise de conteúdo.” Entraremos agora num aspeto mais prático deste ponto, centrando a nossa atenção na preparação da entrevista semiestruturada. A fase de preparação exige um esforço significativo. É importante que o investigador manifeste uma atitude de querer aprender e que clarifique muito bem o que pretende recolher da informação, na tentativa de garantir a aprendizagem que o levará à validade esperada.

Amado (2013:214) alerta-nos para alguns procedimentos importantes a considerar nesta fase de preparação. Assim, procurámos agir em conformidade:

- “A escolha das pessoas a entrevistar.” Será importante que a escolha recaia sobre pessoas que, pela sua experiência profissional ou pelas suas rotinas, estejam perto do problema a investigar.
- “Estrutura - O guião da entrevista.” A entrevista deve ser composta pelos seus blocos temáticos e respetivos objetivos. Será esta articulação que irá conceber o guião da entrevista. “Este guião resulta de uma preparação profunda para a entrevista, além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações.”. Neste sentido, no guião, deve constar o problema, os objetivos (gerais e específicos), as questões fundamentais numa sucessão prática e ainda as perguntas de recurso, para utilizar quando o entrevistado não estiver a responder dentro do grau de envolvimento que estamos à espera ou até mesmo quando esteja a distanciar-se do tema.

Começámos por, três semanas antes de realizar as entrevistas semiestruturadas, efetuar um contacto, por telefone, para autorizar a realização da entrevista. As três escolas, de imediato, mostraram-se disponíveis para a sua realização. Posteriormente, enviámos a cada participante um questionário para conhecer o percurso académico e profissional do diretor/coordenador, bem como o seu envolvimento em processos de avaliação organizacional (cf. Anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6) .

No dia da entrevista, durante um primeiro contacto, procurámos criar um clima harmonioso, motivador e descontraído, abrindo portas à legitimação da entrevista:

- Informámos sobre o âmbito da entrevista;
- Solicitámos a colaboração;
- Tranquilizámos no sentido de garantirmos o anonimato e a confidencialidade;
- Solicitámos a autorização para registo áudio;
- Informámos do acesso posterior ao protocolo da entrevista.

Os participantes apresentaram uma postura cooperante e acolhedora. A grande maioria solicitou o anonimato. Após esta fase, passámos à realização das entrevistas semiestruturadas, com base no guião, que estava organizado em três eixos de análise: objetivos, questões e tópicos (Anexo 7). Na tabela 4, listamos os sujeitos que foram alvo de entrevista na nossa investigação.

*Tabela 4*

*Cronograma das Entrevistas Semiestruturada realizadas*

<b>Função</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Código</b>
Diretora do Agrupamento de Escolas A	02/03/17	1:05:51	E1
Coordenador Equipa de Autoavaliação do Agrup. Esc. A	09/03/17	44:30	EC1
Diretor da Escola B	07/03/17	1:03:16	E2
Coordenadora Equipa de Autoavaliação da Escola B	07/03/17	1:00:54	EC2
Diretor da Escola C	21/03/17	00:36:14	E3
Coordenador Equipa de Autoavaliação da Escola C	21/03/17	00:53:27	EC3

### 3.4. Análise de conteúdo

Godoy (1995), referindo-se à análise de conteúdo, diz que esta assinala:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.23)

Procedemos à análise de conteúdos em três etapas. Numa primeira fase, foi estabelecido um primeiro contacto com a documentação (incluindo a transcrição das

entrevistas) que nos permitiu analisar e selecionar informação, sempre na tentativa de encontrar respostas às questões formuladas no início do presente trabalho. De seguida, passámos à exploração de toda a informação ao nosso dispor, já assente em tomadas de decisão assumidas previamente. Também nesta fase, considerámos pertinente codificar e categorizar informação para clarificar a leitura e a interpretação dos blocos/eixos temáticos. Por último, passámos ao tratamento dos resultados, nos diferentes eixos de análise, de forma a podermos, numa fase posterior, relacionar as semelhanças e as diferenças entre os três diretores e os três coordenadores. A estratégia metodológica que utilizámos desenvolvida de modo a ir ao encontro das nossas questões de investigação. Conseguimos que cada eixo fizesse a ligação com o propósito do estudo (AE e AA).

## Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados

### 4.1. Observando o quotidiano dos Diretores e Coordenadores

O primeiro eixo de análise teve em vista identificar as ações e interações estabelecidas pelos diretores e Coordenadores das equipas de AA no seu dia-a-dia, o grau de cumprimento do plano de ação pré-definido e, ainda, a frequência com que o desfazamento entre plano e cumprimento do mesmo acontece na atuação diária.

#### 4.1.1. Rotinas e tarefas

Pelas entrevistas realizadas, percebemos que os diretores apresentam semelhanças e diferenças no que respeita aos atos relacionados com a operacionalização dos seus planos de ação, sendo diferentes as perceções evidenciadas pelos nossos entrevistados em várias categorias.

Desgastantes e intensas, e exigindo um bom estado anímico, as rotinas são descritas pelo diretor E1 como:

(...) atribuladas, frenéticas e, de facto, espera-se muita energia... (...) e boa saúde (...) para poder ocorrer, em simultâneo, em várias situações que acontecem, a várias e múltiplas situações, na medida em que o problema de cada um passa a ser o meu problema (...). (E1)

A ocorrência de rotinas dá-se, em alguns casos, de forma diferente, consoante o período do dia, como nos mostra o diretor E2 que, da parte da manhã, privilegia o papel interpessoal (atendimentos variados em diferentes setores da prestação de serviços, presenciais e telefónicos) com muita disponibilidade e presença:

Em regra, a minha primeira parte do dia, de manhã, é muito cheia de pequenas coisas, atender as pessoas que vêm, (...) são este tipo de pequenas coisas de atendimentos, algumas respostas a *emails*, ir à secretaria, verificar se os *buffets* estão em ordem.... é tudo um atendimento muito de disponibilidade e de presença. (E2)

Da parte da tarde, para além de reunir com a sua equipa uma vez por semana, menciona possuir rotinas que requerem maior grau de concentração:

Normalmente, à terça-feira à tarde, temos a reunião da direção. Os outros dias, à tarde, são para responder a *emails* que requerem mais concentração, responder a colegas que estão a fazer uma

reclamação ou um requerimento, querem um parecer e, então, é preciso estudar alguma sugestão (...). Aos projetos, aos planos de ação de melhoria... São tarefas já (...), focadas. (E2)

Os diretores E1 e E2 refletem a sua disponibilidade para resolver os pequenos problemas da vida escolar. Possuem a noção de que a presença física no espaço e o saber ouvir contribuem para que a escola funcione devidamente.

É fundamental falar com as funcionárias, falar com os alunos, falar com os encarregados de educação, com as associações de pais, ou seja, com toda a gente que “me” “nos” rodeia. (E1)

(...) são este tipo de pequenas coisas de atendimentos (...) ir à secretaria, verificar se os *buffets* estão em ordem... é tudo um atendimento muito de disponibilidade e de presença. / Mas confirmei que a atenção às pessoas é o mais importante. Seja os alunos, seja as famílias, seja os professores (...) é o mais importante.” (E2)

O diretor E1 ocupa o seu tempo a executar variadíssimas tarefas:

(...) reuniões sectoriais, quer reuniões de conselho pedagógico, quer reuniões de assuntos com a presidente do conselho geral, reuniões com os coordenadores dos diretores de turma, reuniões com a chefe dos serviços, reuniões com o conselho administrativo, reuniões com entidades parceiras, reuniões com professores para falar com eles.

A dimensão relação repercute-se, no contacto com a sala de aula e os alunos: “eu vou muito às turmas ver os alunos, cumprimentá-los, ver como é que estão. Por vezes, vou lá, faço isto todas as semanas... e faço-o na escola sede e nas escolas do 1.º ciclo.” (E1)

Este diretor apresenta um perfil de gestão que deixa transparecer que é no diálogo que está a solução para o sucesso da liderança, como podemos depreender pela sua postura colaborativa, de terreno e de preocupação com a comunidade escolar: “É fundamental falar com as funcionárias, falar com os alunos, falar com encarregados de educação, com as associações de pais, ou seja, com toda a gente que “me” “nos” rodeia.” (E1).

Mas as rotinas são-no também temporalmente, ocorrendo e sendo continuadas, quer quotidianamente, quer anualmente. Nesse sentido se pronunciou o diretor (E3), que integra nas rotinas diárias as burocráticas, de controlo da “(...) parte financeira, se os dinheiros chegam, se não chegam, para se poder fazer isto ou aquilo (...) e, portanto, ter que controlar minimamente a parte financeira da escola.” (E3) e as anuais, relacionadas com processos de

hiperburocratização associados às práticas institucionais que contemplam a obrigação de preenchimento de plataformas:

(...) Temos imensas coisas que nos obrigam a fazer e, portanto, eu diria que não são rotinas, mas são coisas de obrigação, como os preenchimentos de plataforma (...) no fundo, não são rotinas, mas são coisas que, quando se está há mais de um ano, acabam por se tornar rotinas anuais, digamos assim. (E3)

Enquanto ações que se repetem no tempo e que permitem o funcionamento da escola e da relação da escola com a tutela, este diretor enfatiza as rotinas administrativas e burocráticas da gestão escolar, ou seja, tudo o que coloca a escola a funcionar e que exige cumprimento de prazos, horários de professores e alunos, regularização e controlo do cumprimento do currículo dos alunos:

(...) porque há prazos a cumprir, porque é necessário (...) pôr a escola a funcionar, e isso implica com muita coisa (...), implica com construir horários de professores, distribuir horários de professores, construir horários de alunos, verificar se os alunos estão a cumprir ou não e se estão todos inscritos (...). (E3)

A leitura e a resposta a *emails* são rotinas absorventes na vida dos diretores, o que se traduz em fatores de ansiedade e *stress*, exigindo concentração:

Olhe a primeira coisa, hoje em dia, infelizmente, é ver o *email*. É uma rotina que não podemos deixar de fazer (...) e que é bastante condicionante diria, porque (...), neste momento, com os *emails*, nós vemo-nos obrigados a estar sempre a responder no dia, (...) e, portanto, isso é, de facto, um *stress* bastante grande e que nos obriga a um controlo muito grande da caixa do correio. (E3).

“Há uma tarefa que, se eu não a controlar, me rouba muito tempo, que é o *email*. (...)”. (E2)

“(...) algumas respostas a *emails*, (...) que requerem mais concentração (...)” (E2)

Pelas entrevistas realizadas, vislumbra-se a existência de formas diferentes de viver a escola. Os diretores E1 e E2 vivem a escola priorizando a disponibilidade e a presença, como forma de criar na comunidade escolar a perceção de que todos importam. Já o diretor E3 tem uma postura mais burocrática. Para este, a função diretiva é mais a resolução de uma série de papéis, desprovida de contacto humano, exercendo uma gestão a partir do gabinete e da secretária.

Um aspeto comum aos três diretores é o de terem que executar tarefas que consomem muito da sua energia e tempo. Assim, o diretor E2 salienta:

Dedicamos muito tempo aos cursos profissionais, aos planos de estudo. Todas essas atividades ligadas à rede, negociação com a DGEstE, nos levam muito tempo. “(...) criou-se um grupo de qualificação para a oferta formativa jovem. Os diretores das escolas dos dois conselhos reúnem e formam um encontro na escola. (...). (E2)

O diretor E3 revela maior preocupação com o tempo necessário para responder à tutela: “(...) mas normalmente há muito tempo despendido em responder ao Ministério, ou seja em que área for (...), desde a área de alunos a áreas de professores também, de cumprimentos (...).” (E3)

No decorrer das entrevistas, encontrámos semelhanças entre os entrevistados E1 e E2 quando se referem ao planeamento de ação estratégica como a tarefa onde ocupam maior percentagem de tempo.

Uma outra questão levantada é a que se relaciona com cumprimento de prazos, identificando este objetivo como aquele que envolve o conjunto de tarefas que preenchem o maior número de horas no seu dia:

Nós tínhamos determinadas linhas de prazo que não queríamos passar e, nessa altura, sou capaz de vir para aí um fim de semana. Agora estamo-nos a aproximar do prazo de entrega do documento do Regulamento ao Conselho Geral e, portanto, já estamos naquela fase em que estamos todos os dias a trabalhar naquilo. (E2)

(...) mas, normalmente, há muito tempo despendido em responder ao Ministério, ou seja em que área for (...), desde a área de alunos a áreas de professores também, de cumprimentos(...). E, portanto, todo o processo de controlo da habilitação do professor também é relativamente recente, o que obriga a que nós tenhamos, muitas vezes, que dar resposta sobre se os nossos professores cumprem ou não cumprem os requisitos necessários. (E3)

Depois é verificar também todos os procedimentos, (...), nós temos provas contínuas (...) todo o ano. Portanto, fazemos provas por trimestre, fazemos provas (...) no final de todos os anos, em quase todos os cursos de instrumento (...) que ainda por cima tem de ser conciliado com as restantes provas dos outros, que as outras escolas também têm, também ocupa imenso tempo e é uma coisa que, pronto, tem de ser mesmo organizada (...). (E3)

Pelas entrevistas realizadas aos coordenadores das equipas de AA, percebemos a existência de semelhanças e diferenças no que respeita às interações efetuadas para operacionalizar os seus planos de ação. O coordenador da Escola A (EC1) refere que as



suas rotinas recaem na divulgação e na apresentação dos objetivos da AA junto da comunidade educativa:

Como coordenador desta equipa, nós preocupamo-nos em divulgar, junto da comunidade educativa, desde professores, alunos, encarregados de educação, todas as orientações que vamos, em termos de AA, implementar no Agrupamento, e esclarecer sempre muito bem os objetivos das iniciativas que vão sendo implementadas. (...) (EC1)

Destaca ainda: “As minhas rotinas têm que ver com o facto de ouvir as pessoas, ouvir o Agrupamento, de implementar através de estratégias (...) sempre com a equipa de AA” (EC1). No caso do coordenador da Escola B (EC2), as rotinas centram-se no desenvolvimento do Projeto de AA e nas tarefas facilitadoras que ajudem à concretização dos Planos de Melhoria.

O coordenador que mais rotinas refere é o da Escola C (EC3). Além das reuniões regulares com a sua equipa, no final das aulas e início do ano letivo, apresenta rotinas que se centram em “(...) muita correspondência por email. (...) coligir os dados, estabelecer prioridades, marcar o que é mais importante, portanto fazer uma espécie de estruturação de acordo com as prioridades, fazer o levantamento de prémios (...)” (EC3)

Acrescenta, ainda, que reúne semanalmente com os seus colegas quando chegam os resultados, e com o colega do ensino vocacional para redação do tratamento dos dados, tentando ter o relatório pronto o mais cedo possível:

Sim, portanto, na altura em que nos começam a chegar os dados sobre os resultados, sobretudo os resultados das provas de passagem, dos exames nacionais, portanto, esse tipo todo de resultado, (...) é uma vez por semana. Depois temos a parte de redação de texto (que sou mais eu e um colega também do ensino vocacional que fazemos) e aí, quando começam a chegar os dados, nós encontramos-nos também semanalmente. (...) para aproveitarmos as vantagens que tem termos o relatório pronto o mais cedo possível. (EC3)

Em comum, parece estar implícito que os três coordenadores focam as suas rotinas na operacionalização do seu projeto de AA, nomeadamente dedicadas ao plano de melhoria da sua escola (EC1 e EC2):

“As minhas rotinas têm que ver com o facto de (...) ouvir o Agrupamento, de implementar através de estratégias que vá modificar aquilo que efetivamente é preciso modificar... sempre com a equipa de AA” (EC1)

“(…) Esse questionário foi feito, fazendo parte de um plano de melhoria (…). Este ano, embora continuemos a fazer tudo o resto, estamos a pensar avançar é com o grau de satisfação da comunidade escolar (…”. (EC2)

Em relação às tarefas, os coordenadores ocupam a maior parte do seu tempo em atividades de informação e recolha de dados. O coordenador EC1 considerou a “produção de documentos que procurei serem implementados junto da comunidade educativa, no sentido de melhorar.” “E... esclarecer a comunidade educativa.” O coordenador EC2 ocupa o seu tempo “(…) a pensar na forma mais fácil de recolher informação. Porque se a informação for convenientemente recolhida, depois é muito mais fácil ser tratada. (...) aí, seguramente, em construir instrumentos que possamos avaliar convenientemente.” (EC2). O coordenador EC3 centra a sua ação “(…) no levantamento dos dados do ensino vocacional... portanto tudo o que diz respeito a faltas, notas, reprovações... esse tipo de dados...” (EC3) e na sua função como coordenador, particularmente, “(…) com a redação do texto do relatório.” (EC3).

Nesta categoria, os coordenadores EC2 e EC3 partilham a mesma preocupação: a atividade de recolha e tratamento de dados. “Olhe, é a pensar na forma mais fácil de recolher informação. Porque se a informação for convenientemente recolhida, depois é muito mais fácil ser tratada.” (EC2)

(...) a equipa em si, onde utiliza mais tempo, onde se perde mais tempo (...) é no levantamento dos dados do ensino vocacional... portanto, tudo o que diz respeito a faltas, notas, reprovações... esse tipo de dados (...), com a parte mais de tratamento de dados, números relativos aos alunos inscritos. (EC3)

A partir das narrativas dos coordenadores, percebe-se que os mesmos tendem a mimetizar o perfil dos seus diretores. Assim, à semelhança dos respetivos diretores, o E1 tem uma postura mais intervencionista (de ação no terreno), ao passo que E2 e E3 estão mais preocupados com um trabalho mais teórico. Neste sentido existirá uma tendência comportamental inspirada no exemplo da gestão? Sucede, assim, que as várias tarefas que lhes ocupam grande percentagem de tempo variam consoante a prioridade que lhes é dada nas respetivas escolas.

#### 4.1.2. Concretização da planificação

##### *Diretores*

Todos os diretores interpelados apresentam em comum a necessidade de programarem o dia e a preocupação de avançarem pelo planeado. Porém, o grau de concretização das planificações depende muito das características pessoais dos diretores e do modo como entendem a sua função.

Assim, E1 só dá como terminado o dia quando conclui tudo o que estava planificado. “(...) Eu entro e escrevo logo as coisas que tenho que fazer e só me vou embora depois de ter passado o visto.” E1 apresenta como razão o facto de o Agrupamento, embora de grande dimensão, ser pouco problemático “(...) esta escola é uma escola “Santa” e aqui a santidade tem que ver com o seguinte... Não é muito problemática, (...) ainda assim (...) o trabalho abunda sempre.” (E1)

Já E2 diz não conseguir concretizar tudo o que planifica para cada dia. Embora tente ser ousado em relação ao número de tarefas delineadas, as que não concretiza ajudam-no a projetar o dia seguinte de trabalho. Impondo a si mesmo limites, entende que o dia não tem de se prolongar para além do razoável e, portanto, se não se faz tudo num dia, dá-se-lhe continuidade no dia seguinte.

Infelizmente, não [cumpro a planificação]. Em regra, tendo a ser mais ambicioso em relação ao número de tarefas ... não realista, sou otimista. Na minha lista aparecem mais tarefas do que aquelas que consigo fazer, mas isso é uma estratégia para me manter alerta para o dia seguinte. Sobra sempre muita coisa para o dia seguinte. (E2)

Aliás, gere a sua agenda de modo a não ficar preocupado, o que se deve ao facto, segundo afirma, de ter uma estratégia de concretização eficaz a curto prazo “(...) Também sou muito de periodizar, não entrar em grande stress.” (E2).

O Entrevistado E3 apresenta um grau de cumprimento da sua planificação que considera satisfatório:

Mais ou menos, sim! Porque faço prioridades, portanto, no fundo, estabeleço prioridades e sei que há um dia em que tenho isto e isto para fazer e, portanto, normalmente, eu consigo fazer aquilo que me dispus a fazer para esse dia. (E3).

No caso dos E1 e E3, a concretização do planificado não ocorre sem algum esforço adicional “Esforço-me no sentido de conseguir”. (E1); “Mais ou menos, sim! Porque faço prioridades, portanto, no fundo, estabeleço prioridades (...)” (E3). E quando não se concretiza o planificado, tal deve-se ao aparecimento de situações inesperadas, que obrigam a que os seus dias de trabalho se prolonguem para além do normal horário de trabalho, sacrificando a vida pessoal.

Os imprevistos pode ser uma pessoa maluca que entra por aqui fora e quer falar comigo e não está marcado na agenda e por definição não atendo, ou uma professora que fez alguma coisa na sala de aula, ou algum aluno que tem de ir parar ao hospital, ou outra situação qualquer. (E1)

“Claro, quando há imprevistos, normalmente, o que acontece é que o tempo dilata um bocadinho e nós, em vez de sairmos às seis, saímos às oito ou às nove. (...)” (E3)

No caso do E3, os óbices à concretização plena do planificado são diferentes:

(...) os recados, que são as coisas que nos escapam entre os dedos (...), e às vezes essas coisas que não estão em documento acabam por nos escapar. Depois, às vezes, os próprios *emails* (eu gosto de sair daqui com os *emails* todos vistos, mas há um dia, normalmente a seguir ao fim de semana, que, normalmente, não consigo), mas isso é controlado (...). (E3)

## **Coordenadores**

Relativamente aos coordenadores, quanto ao grau de concretização da planificação, os entrevistados são unânimes a reconhecer a dificuldade sentida em concretizar o planeado, enunciando diferentes justificações. Neste sentido, EC1 considera:

É difícil, porque, para já, em termos de tempo, tenho algumas dificuldades, porque não tenho esta tarefa a tempo inteiro. Sou professor e conto com uma carga horária de cinco turmas, três níveis, com testes e o resto da atividade do professor. (...) não estou dependente de mim, mas sim de terceiros... e, por isso, é sempre difícil, às vezes. (EC1)

O coordenador EC2 afirma:

Diariamente não consigo realizar tudo aquilo que planifico, porquê?... Porque o meu trabalho está muito dependente de respostas que os outros me dão. E trabalhar em grupo é muito complicado. Porque nós pedimos, as pessoas mostram-se recetivas, mas não enviam as coisas. (...) ou então a dificuldade é muito grande, porque depois não podemos avançar porque falta isto... e depois falta aquilo (...). (EC2)

O coordenador EC3:

Diariamente... Diariamente não se põe. (...) Eu vou pensando nos assuntos, mas não os consigo, não consigo. (EC3) Não, não. (...). Há uma série de pormenores relativos, portanto, ao não aproveitamento dos alunos e às reprovações por faltas que, por exemplo, escapam. (...). (EC3) Nesse aspeto eu não sinto muito essa dificuldade, porque vamos acompanhando de uma forma mais ou menos lenta. Quer dizer, vamos recebendo as coisas, se não sabemos logo, procuramos saber mais uma semana, menos uma semana, portanto não. (EC3)

Os coordenadores referem, em comum, não conseguir executar tudo o que planificam, apresentando semelhanças quanto à preocupação de avançar pelo planeado, embora estejam dependentes de outros, o que por vezes prejudica o cumprimento de prazos (como referem EC1 e EC2). É de salientar que EC2 e EC3 apresentam tendências comportamentais idênticas às dos respetivos diretores.

#### 4.1.3. Prioridades

Quando questionamos sobre o que consideram mais importante na Gestão do Agrupamento/Escola, os entrevistados dão prioridades a diferentes aspetos da gestão. Assim, o diretor E1 acha que é determinante um planeamento “(...) de ação estratégica, que tenha como propósito último a salvaguarda dos interesses dos alunos, o bem-estar dos mesmos e da comunidade educativa em geral.” (E1). Acrescentou ainda, com entusiasmo, a aposta consolidada na transversalidade da formação, que, acredita, profícua na obtenção de resultados académicos e sociais que leve os alunos da sua escola a serem bons cidadãos.

Na escola (...) é extraordinariamente importante que haja uma transversalidade desses saberes para que, em conjunto, faça um bom cidadão. (...) é essa saúde ao nível da literacia plural de conhecimentos (...) que aposto tudo e dou o que tenho e o que não tenho, no sentido de ver bons resultados escolares dos alunos, mas, em simultâneo, torná-los bons cidadãos. (E1)

O diretor E2 acha que a gestão da Escola passa muito pela atenção ao outro “a atenção às pessoas é o mais importante. Seja os alunos, seja as famílias, seja os professores (...)” (E2). E2 e E3 defendem a inevitabilidade de se apostar num clima motivacional mais consistente, buscando o envolvimento da comunidade, quer seja através de uma aposta nas relações quer seja na discussão das matérias que dizem respeito à vida escolar: “Habituei-

me a esperar por um resultado que me venha um pouco mais dilatado no tempo, (...) às vezes insisto, debatemos muito, discutimos muito, mas se a pessoa fizer aquilo convencida, eu fico contente e a escola fica bem (...).” (E2)

O diretor E3 aposta na harmonização de pontos de vista e procura o equilíbrio nesse consenso.

Olhe, eu para já considero que o mais importante é conseguir conciliar todas as vontades que andam cá dentro, (...) (eu gosto sempre imenso de ouvir todas as propostas) e tentamos, na medida dos possíveis, pelo menos se não implicarem orçamento, deixar que todas as propostas possam ser feitas, e, nesse sentido, conciliar todas essas vontades (...). (E3)

A identidade da Escola Agrupamento/Escola, como aspeto facilitador do trabalho de gestão, é preocupação do E1: “(...) porque todos temos um sentido de pertença muito grande, aliás, reforçar a identidade do Agrupamento é um dos objetivos que está no nosso projeto educativo.” (E1). Posição semelhante tem o E3 quando reforça a conciliação de vontades: “(...) permite que a gestão seja mais simples e permite que as pessoas se identifiquem mais com o trabalho e, portanto, isso é (para mim) a coisa mais importante.” (E3).

E1 reforça a necessidade de possibilitar a todos os alunos “sucesso educativo, mas também sucesso pessoal e social.” (E1). Também E3 salienta que o mais importante não são os resultados dos alunos, mas:

(...) o resultado importante é que o aluno consiga atingir os seus objetivos (...) eu não me preocupo tanto com o resultado em absoluto, o que me preocupa mais é com o resultado concreto daquele aluno, em específico, e nós conseguimos (...). (E3).

Em comum, os diretores entrevistados, E1, E2 e E3, partilham uma mesma atenção às pessoas, auscultando-as e valorizando opiniões para poder existir uma conciliação de vontades, ouvindo as pessoas e manifestando o cuidado de estas se identificarem com o seu trabalho, permitindo, assim, uma gestão mais simples e focada no trabalho direto com os alunos para que cada um alcance os seus objetivos: “(...) é tão bom e tão saudável ouvir os outros. E depois tomar a decisão” (E1); “Mas confirmei que a atenção às pessoas é o mais importante” (E2); “(...) eu gosto sempre imenso de ouvir todas as propostas (...).” (E3)

Verificamos que os três coordenadores apresentam opiniões diferentes relativamente ao que consideram ser o mais importante na gestão de um Agrupamento/Escolas. O coordenador EC1 menciona como determinante “(...) ter atenção às pessoas. É para mim o mais importante.” (EC1). O mesmo interlocutor acrescenta que são as relações interpessoais que influenciam os resultados académicos (este aspeto é também referido pela sua diretora como algo importante na Gestão do AE) e tudo o que é necessário implementar e desenvolver, porque são as pessoas que o fazem. “Eu vejo, por exemplo, num agrupamento, que as relações interpessoais são fundamentais para a condução de resultados académicos.” (EC1) Nesse sentido, reforça o clima e a segurança na comunidade educativa (vai ao encontro da ação da sua diretora, que menciona que são as relações interpessoais que influenciam os resultados académicos e refere a segurança da Comunidade Educativa como aspetos cruciais na gestão do Agrupamento):

Tem de haver um clima para isso e, sobretudo, a segurança entre todos os elementos da comunidade educativa. Têm os professores, os alunos e os pais de se sentir confortáveis no espaço escola ou nas salas de aula, onde os seus filhos estão a aprender. (EC1)

O coordenador EC2 refere, como determinantes, a gestão da escola, a clarificação de metas por parte da Comunidade Educativa, bem como a consciência para encontrar o caminho para que os alunos sintam a escola como um fator potenciador dos seus projetos de vida. “(...) Para chegar onde? E efetivamente eu penso que isso não está claro para todos. (...) mas como não há um foco e um fio condutor claro daquilo que nós queremos (...)” (EC2)

Está implícita a preocupação com a existência de coerência entre a visão e a missão da escola:

(...) o problema da escola (...) neste momento (...) é o problema da assiduidade regular dos alunos *versus* abandono, (...). Os nossos alunos não veem na escola um instrumento promotor ou possibilitador na construção de um projeto de vida. Eles gostam de vir à escola, de estar com os colegas, mas não gostam de vir às aulas (...). (EC2)

Na linha de pensamento da sua diretora, salienta que o mais importante não são os resultados dos alunos, mas o resultado específico de cada aluno. O coordenador EC3 diz que, para ele, o mais importante na gestão da escola “É abrir as portas aos alunos para o prosseguimento de estudos ao nível musical. Portanto, que eles saiam daqui com as

capacidades necessárias para fazer uma vida profissional dentro da música. (...)” (EC3) Refere o cruzamento entre a formação de cidadãos com cultura/visão social e a formação técnica, algo essencial para o Ensino Artístico. “(...) mas essencial, essencial que eu acho que uma escola do ensino artístico, vocacionada para o ensino vocacional da música, deve ser, é, a formação técnica. Essa tem que estar a 100% e tem que ser atingida.”(EC3)

No entanto, é de salientar que, apesar dos três coordenadores apresentarem considerações diferentes no que respeita à gestão do Agrupamento, verificamos que todos se cruzam com a opinião dos seus diretores para a mesma categoria/questão. Também EC2 e EC3 dão elevada relevância a uma gestão mais consistente e focada, particularmente, nos interesses e desenvolvimento dos alunos:

(...) é o problema da assiduidade regular dos alunos *versus* abandono, (...). Os nossos alunos não veem na escola um instrumento promotor ou possibilitador na construção de um projeto de vida. Eles gostam de vir à escola, de estar com os colegas, mas não gostam de vir às aulas (...). (EC2)

É abrir as portas aos alunos para o prosseguimento de estudos ao nível musical. Portanto, que eles saiam daqui com as capacidades necessárias para fazer uma vida profissional dentro da música. (EC3)

#### 4.1.4. Perceções sobre a relevância da avaliação no contexto organizacional

Procurámos perceber como os participantes veem a articulação entre avaliação externa e autoavaliação (problemas/constrangimentos/soluções); qual o seu papel em ambos os processos (envolvimento/supervisão/(des)valorização) e identificar as perceções descritivas e avaliativas quanto aos efeitos da avaliação na aprendizagem e no desenvolvimento organizacional.

Em relação à avaliação organizacional, os diretores revelaram diferentes tipos de desempenho nos papéis assumidos em outros momentos do seu percurso profissional. Assim, E1 menciona que o seu desempenho nesta área está diretamente relacionado com funções exercidas de “(...) vice-presidente, (...). Estou aqui desde 12 de agosto de 2013 e vou terminar o mandato este ano, curiosamente. (...)” Aposta numa liderança dialogante e cooperante para tomar decisões finais.



E há outra coisa extraordinária que eu considero, que é ter tempo para ouvir as pessoas. E foi escrito no relatório de avaliação externa (...) “que a liderança é dialogante e cooperante”. Eu tenho uma ideia, mas eu, para tomar a decisão final, não custa nada e é tão bom e tão saudável ouvir os outros. E depois tomar a decisão. Nunca me dei mal com isso. (...). (E1)

Delegou funções de coordenação num colega, ao qual confiou também a constituição da equipa de Autoavaliação. “No que diz respeito ao projeto de AA, eu deleguei as funções de coordenação a um colega e eu disse ao colega: Tu vais escolher a tua equipa (...)”. (E1)

O diretor E2 encontra-se num processo de reconfiguração dos processos avaliativos no interior do seu AE. Tratando-se de um TEIP, depara-se com a necessidade de conciliar os processos avaliativos, fazendo-os confluir:

Aqui na escola, a coordenação TEIP, a avaliação TEIP e a Avaliação Interna de Escola estão de costas voltadas. (...) aquilo foi muito problemático, havia uma grande revolta contra o TEIP, mas, neste momento, a coisa está sanada. Havia um divórcio (...). (E2)

Assim, encontra-se, atualmente, a trabalhar “(...) no sentido de fazermos a implementação do Decreto-Lei 31/2002, que institui a autoavaliação da escola, porque a dinâmica da organização é um dos parâmetros da comissão de autoavaliação (...)”. No caso do E3,

(...) nós na primeira AE que tivemos, (...) nós só não tivemos tão boa consideração na parte da autoavaliação exatamente porque era uma área que não tínhamos ainda conseguido desenvolver da maneira que está hoje (...). Quando percebemos e tivemos consciência disso e percebemos que devíamos alterar, fizemos o nosso investimento, (...) criámos aqui uma dinâmica que permitiu passar a colmatar o problema da autoavaliação (...). (E3).

Parece que o diretor E3 vê a AA como oportunidade de autorregulação “(...) nós pretendemos que a escola consiga o mais possível avaliar-se(...)”. Não obstante, demonstra alguma preocupação com a dificuldade em conciliar AE e AA, dada a especificidade do contexto em que a sua escola se insere.

(...) para avaliar aquilo que nós fazemos na parte vocacional, que (...) é a coisa mais importante desta escola (...), aquilo que nós fazemos em termos de autoavaliação e aquilo que é feito pela avaliação externa, muitas vezes, depois, também não conjugam um com o outro, não se relacionam da maneira que nós achávamos que deveria, o que levanta alguns problemas de como é que isso se pode medir (...). (E3)

Dois dos diretores, E2 e E3, revelam ser recente o seu investimento nos processos de avaliação institucional e de implementação da autoavaliação, estando a iniciar esses processos nas suas organizações. E2 reconhece: “Isso é uma área com a qual ainda não estamos a trabalhar (...)” e E3 refere:

Quando percebemos e tivemos consciência disso e percebemos que devíamos alterar, fizemos o nosso investimento, criámos um grupo e entrevistamos nesse sentido e, portanto, criámos aqui uma dinâmica que permitiu passar a colmatar o problema da autoavaliação e, portanto, nesse sentido, tomámos em conta (E3).

Os coordenadores desempenham as suas funções no âmbito da avaliação organizacional de forma diferente. O coordenador EC1, pelas iniciativas desenvolvidas nas ações de melhoria no que respeita ao seu desempenho na avaliação organizacional, preocupa-se em articular a AA com a AE por considerar essa ligação decisiva.

A AA tem um papel fundamental na AE. Nós temos que levar a cabo um conjunto de iniciativas que estejam articuladas com a AE.” (EC1)

A AE contempla vários aspetos que estão identificados por lei, e, portanto, nós articulamos normalmente todo um conjunto de iniciativas que desenvolvemos também com a AE (...). (EC1)

O coordenador EC2 mencionou funções, que realiza em conjunto com a sua equipa, de planeamento das atividades a desenvolver. Recolhe informação e elabora relatórios (intermédios e finais) para posterior análise a aferição do processo, acrescentando, com preocupação, não ter conhecimento do tratamento que a Direção dá aos resultados.

A minha função (...) no início de cada ano fazemos um plano (eu e a minha equipa) daquilo que vamos fazer nesse ano, fazer a recolha destas informações, fazer relatórios intercalares (...) e depois apontar algumas questões que deveria ser feito e não está a ser feito. (...) O que acaba por ser um trabalho inglório, porquê? Porque os relatórios existem e o que fazem com eles? (EC2)

O coordenador EC3 refere exercer as funções de coordenador com assento em C.P para estar informado do contexto escolar: “Sou o coordenador, sou membro no conselho pedagógico.” (...) “Sim, porque sou o coordenador da equipa de AA, acharam importante para estar a par do que está a acontecer, do que se projeta, do que é aprovado, dos problemas.”(EC3). Assim, articula esforços com Coordenadores de departamento (lideranças intermédias) para uma melhor circulação da informação, permitindo uma melhor comunicação interna.

É muito importante para a articulação também com os outros coordenadores quando é preciso chamar a atenção para algum aspeto mais importante, a articulação é feita com os coordenadores dos departamentos, portanto, a informação circula melhor e com mais premência. (EC3)

Neste eixo de análise, verificamos que as ações e interações estabelecidas pelos diretores no seu dia-a-dia são diferentes no que respeita à operacionalização dos seus planos de ação, devido não só às características dos respetivos estabelecimentos, mas também ao entendimento que têm do cargo. No entanto, assemelham-se na preocupação em auscultar as opiniões dos diferentes atores da sua organização:

(...) E há outra coisa extraordinária que eu considero, que é ter tempo para ouvir as pessoas. E foi escrito no relatório de avaliação externa (nós obtivemos a classificação de muito bom na gestão e liderança) e está lá escrito “que a liderança é dialogante e cooperante. (E1)

Mas confirmei que a atenção às pessoas é o mais importante, seja os alunos, seja as famílias, seja os professores ... é o mais importante. (...). (E2)

Olhe, eu, para já, considero que o mais importante é conseguir conciliar todas as vontades que andam cá dentro, (...) eu gosto sempre imenso de ouvir todas as propostas (...). (E3)

Verificámos ainda quatro pontos em que todos os diretores foram unânimes sobre a sua centralidade neste processo. A saber, a necessidade de rotinas focalizadas na elaboração do projeto da AA; a dificuldade em concretizar tudo o que planificam; a consciência da importância do papel que desempenham e do volume de trabalho envolvido na concretização destes projetos. Por último, todos os coordenadores reforçam a opinião dos seus diretores no que consideram ser mais importante na gestão do Agrupamento/Escola. É de salientar a existência de uma valorização atribuída à AA pela presença do coordenador EC3 em CP.

Além do mais, os coordenadores demonstram desempenhar diferentes papéis, designadamente, ao nível do planeamento das atividades a desenvolver, de recolha de informação e elaboração de relatórios (intermédios e finais) com o resto da equipa (EC2); ao nível da informação recolhida em CP e posterior articulação com coordenadores de departamento para uma melhor circulação da informação (comunicação interna) (EC3). Em geral, existe a tendência para os coordenadores manterem o comportamento dos seus diretores.

#### 4.2. Perceções sobre a relevância da avaliação no contexto organizacional – o olhar de diretores e coordenadores

A autoavaliação é uma área onde se vislumbra o ‘efeito tipologia de escola’. No caso do agrupamento de escolas de E1, a autoavaliação decorre com base numa equipa constituída por um coordenador, integrando elementos da Comunidade Educativa com cariz heterogéneo “(alunos, funcionários auxiliares, assistentes operacionais, assistentes técnicos, professores de diferentes ciclos de ensino, associação de pais).” (E1) A metodologia utilizada assenta sobretudo na realização de inquéritos de satisfação à Comunidade Educativa. “Olhamos para dentro, fazemos inquéritos de satisfação. (...) a comunidade educativa é confrontada com inquéritos de satisfação (...).” (E1), após o que se determinam as áreas a melhorar, constituindo-se “(...) equipas operacionais (...) de acordo com o papel e o exercício de funções que desempenham na escola (...)”. (E1). Associado à AA, está a existência no AE de um observatório de ensino-aprendizagem, no âmbito do qual são aplicados questionários, tendo em vista as práticas de ação educativa dentro da sala de aula, que contemplam a opinião dos professores e dos alunos. Neste processo, intervém, ainda, uma entidade externa “(...) que trabalha para a Melissa Marmelos (Sisop) é que faz a estatística, trabalha os dados (...)” (E1). Já na análise dos resultados, é envolvida toda a comunidade:

(...) vão para os departamentos, os professores analisam-nos e vão a conselho pedagógico com um relatório elaborado por cada departamento sobre a reflexão que se lhe oferece com os dados obtidos e depois o que importa fazer ainda a melhorar (...). (E1)

No caso de E2, estamos num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), onde foi necessário reconfigurar as estruturas “Aqui, primeiro tivemos que integrar o TEIP na Comissão de Avaliação de Escola (CAE) (...) Neste momento, a coordenadora do TEIP faz parte da CAE, isto está resolvido.”. (E2) e estruturar critérios para a avaliação dos cursos profissionais e EFAS: “Havia muita dificuldade em avaliar os cursos profissionais porque são modulares, os próprios EFAS, nós temos 9 turmas EFAS ... a avaliação dos EFAS ninguém se entendia como se avaliava. Portanto, houve aqui um trabalho nestes últimos dois anos (...)”. (E2) A intervenção da administração educativa, através do programa de acompanhamento da IGEC, permitiu à escola perceber que deveria integrar e articular um plano de melhoria único:

Foi bom, foi bom. (...) esse programa de acompanhamento, também gerou um plano de melhoria e às tantas tínhamos um plano de melhoria para o TAIPE e um plano de melhoria para a inspeção. Houve necessidade de integrar isto, numa coisa única, (...) houve aqui um trabalho de “desbravar mato literalmente. (E2)

Este diretor acrescenta ainda que o plano de melhoria, para além da clarificação de metas e procedimentos, trouxe à equipa da AA a vantagem de uma reflexão focada nos resultados escolares (3ºCiclo e Secundário), bem como a elaboração de relatórios periódicos e anuais:

Neste momento, (...) a CAE está mais concentrada na componente dos resultados académicos, no sucesso, insucesso, 3.º ciclo, secundário, etc. E já conseguimos fazer relatórios periódicos de AA de escola, que foi uma grande conquista este ano. (...) E conseguimos fazer um relatório anual já no 1.º período (...). (E2)

Manifesta-se interessado em apostar nos resultados sociais, mas a prioridade é recolher informação acerca dos resultados académicos. “Interessam (...) estamos a fazer por fases, e agora estamos mais preocupados em recolher dados dos resultados escolares.” (E2)

No caso do Entrevistado E3, está integrado numa escola de música do conservatório nacional, o que se reflete no processo. Este diretor circunscreve a AA a um estudo que avalie os resultados dos alunos que só fazem disciplinas musicais e dos alunos de ensino integrado (fazendo análise de cada disciplina em separado):

(...) Nós, neste momento, fazemos um estudo dos nossos resultados (...), dos alunos que temos, dos resultados (...) que eles tiveram nas suas disciplinas de frequência (...) e, por outro lado, os alunos do ensino integrado, que fazem aqui todo o currículo, são avaliados nas duas áreas e têm avaliações às duas áreas (...). (E3)

Para além disso, considera ainda importante avaliar os projetos: “(...) fazemos avaliação também dos projetos (...) [que] normalmente são colocar os alunos a fazer audições e concertos (...), como a nossa missão é mesmo prepará-los para poderem ser músicos, (...) temos que avaliar se fazemos bem ou não.” (E3)

O mesmo diretor contempla ainda, no processo de AA, os resultados de prémios e dos concursos, no sentido de compreender se a sua missão está ou não a ser profícua. “Depois, nos mais velhos, avaliamos também quais são os resultados de prémios, (...) se eles tocam fora e, se se apresentam a concursos, quais são os resultados desses concursos. (...)”. (E3)

Através das entrevistas realizadas, averiguamos que, neste segundo eixo de análise, existem referências e vivências diferentes quanto ao processo de autoavaliação do Agrupamento/Escola entre os diferentes coordenadores. O coordenador EC1 diz que:

(...) Com base no diagnóstico, vamos implementar um observatório de ensino/aprendizagem. [Referido também pela sua diretora] Selecionamos também, de acordo com o conselho pedagógico, um conjunto de disciplinas que vão ser alvo de avaliação por parte de alunos e professores. Portanto, vamos ter os alunos a pronunciar-se sobre um conjunto de indicadores, sobre o que nós queríamos saber (...) e os alunos vão pronunciar-se sobre aquela disciplina... sobre aquele professor. Depois vamos ter esses resultados, claro que são confidenciais. (EC1)

Refere a implementação de ações de melhoria relacionadas com articulação horizontal e vertical e acrescenta a realização de avaliação intermédia e final como aferição do processo de melhoria. “(...) Estamos a implementar ações de melhoria que têm a ver com: (...) Melhorar a articulação vertical e horizontal entre os vários ciclos; (...) fizemos uma avaliação intermédia e vamos fazer uma avaliação final (...)”(EC1)

O coordenador EC2 aduz que o processo de autoavaliação:

Consiste sempre na monitorização dos resultados dos alunos [A elaboração de relatórios periódicos e anuais foi uma das preocupações mencionadas pelo seu diretor] a nível de conhecimentos e a nível de atitudes. (...) o domínio da satisfação com a própria escola.” Menciona, com preocupação, que a documentação foi tratada, entregue e está acessível a todos, no entanto, não existe continuidade na implementação das sugestões efetuadas nos diferentes documentos.

Este é o tipo de avaliação que andamos a fazer... ocultar o que é que todos os professores e todos os alunos sobre o tipo de trabalho que andámos a fazer. Fizemos alguma coisa sobre isso... Não. Mas o documento está feito, em local próprio, acessível às pessoas. (EC2)

O coordenador EC3 centra a AA num processo de orientação e aferição/avaliação do Projeto Educativo para possível reajuste, através de indicadores que balizaram as expetativas e o desejo da Escola: “A AA é essencialmente o acompanhamento, portanto, e a verificação do cumprimento do Projeto Educativo, com indicadores se estão a ser conseguidos (cumpridos), bem conseguidos ou ficam aquém daquilo que nós pretendemos, das expetativas.” (EC3)

Todos os coordenadores (EC1, EC2 e EC3) consideram, no processo de AA, a preocupação em avaliar resultados da sua instituição, procurando a coerência dos mesmos:

Estamos a melhorar um conjunto de atividades (...), fizemos uma avaliação intermédia e vamos fazer uma avaliação final para perceber, nestes três domínios seleccionados, o que está a ser feito e o que estamos a melhorar. (EC1)

Consiste sempre na monitorização dos resultados dos alunos a nível de conhecimentos e a nível de atitudes. / Este ano (...) tentamos alargar a outro domínio.... o domínio da satisfação com a própria escola. (EC2)

A AA é essencialmente o acompanhamento (...) e a verificação do cumprimento do Projeto Educativo (...). (EC3)

Um pouco à semelhança dos seus diretores, parece estar implícito, no discurso dos três coordenadores, a consciência da importância da AA para a melhoria do Agrupamento/Escola. Apenas os Coordenadores EC1 e EC2 implicam os alunos no processo de autoavaliação, direta ou indiretamente, apresentam preocupações com a avaliação final e referem, em comum, o grau de satisfação dos serviços:

(...) um conjunto de disciplinas que vão ser alvo de avaliação por parte de alunos e professores. Portanto, vamos ter os alunos a pronunciar-se sobre um conjunto de indicadores, sobre o que nós queríamos saber (...) e os alunos vão pronunciar-se sobre aquela disciplina... sobre aquele professor. (...) Melhorar o desenvolvimento dos serviços. (...), fizemos uma avaliação intermédia e vamos fazer uma avaliação final (...) (EC1)

Consiste sempre na monitorização dos resultados dos alunos a nível de conhecimentos e a nível de atitudes. Este ano (...) tentamos alargar a outro domínio.... o domínio da satisfação com a própria escola. / (...) Mas o documento está feito, em local próprio, acessível às pessoas. (EC2)

#### 4.2.1. Composição da equipa

Os três diretores apresentam opções distintas quanto à constituição da equipa de AA, bem como em relação ao envolvimento do diretor na equipa e na participação nos trabalhos. Em alguns casos, a equipa parece ser mais externa à direção e, provavelmente, detentora de uma maior liberdade de reflexão do que as equipas que contam com uma presença mais marcante do diretor, que poderá contribuir para a inibição da reflexão ou para a existência de uma certa parcialidade, principalmente quando o diretor diz fazer parte da equipa "por questões estratégicas" de controlo ou de melhor funcionamento.

O diretor E1 considera crucial delegar no coordenador, por si selecionado, a composição da Equipa da AA. “Eu cheguei ao pé do coordenador e disse-lhe assim: “Tu vais ser o coordenador e vais escolher a tua equipa.” (E1), condicionando-o, porém, a escolher um elemento da Comunidade Educativa “(...) Contando que a tua equipa deve ter um elemento da comunidade educativa (...)”. (E1)

O diretor E2 menciona critérios de representação, dando preferência à variedade de áreas e à integração do TEIP na equipa da AA, colocando assim, no núcleo principal, as coordenadoras dos CAE, TEIP, EFA’S e um professor que esteja motivado e com apetência para trabalhar na AA.

Neste momento, são quatro colegas: A L., a coordenadora TEIP que é a IG, a coordenadora do ensino e formação de adultos que é a D. e o R. que é um colega de Geografia que gosta desta área e está sempre disponível para trabalhar com os colegas.” Esta é a equipa base, pessoas de várias áreas. (E2)

Apenas E2 é claro quanto à constituição da equipa de AA:

(...) Na avaliação da organização deve estar, de alguma forma, a estrutura autónoma do diretor, porque eu consigo avaliar o que está a correr bem e a correr mal. Mas quem esteja por fora consegue fazer uma avaliação mais profunda, mais eficiente e mais eficaz. (E2)

Refere ainda que a equipa faz, sempre que necessário, a solicitação pontual de colaboração a outros colegas. “Pontualmente eles pedem a colaboração de outros colegas”.

No caso destes diretores, E1 e E2, percebemos que são os próprios que fazem a ligação com a equipa da AA. “(...) a própria.” (E1); “Tenho sido eu. Porquê? Porque temos trabalhado muito as questões estratégicas.” (E2)

Tal como E2, o diretor E3 diz ter existido uma mudança da equipa, optando pela representação dos vários departamentos “Olhe, neste caso, pronto, nós tentamos que ela seja distribuída pelos vários departamentos (...) mudámos de equipa, (...)”. (E2) Acrescentou que nenhum elemento da direção integra a equipa, dando assim total autonomia à equipa da AA para avaliar os resultados. “(...) Não há ninguém da direção que faça parte da equipa. São tudo pessoas extra direção e que têm total liberdade para fazer a análise como entendem.” (E3)



No caso dos diretores E2 e E3, existe a preocupação em deixar alguém da equipa anterior para fazer a ponte com o trabalho realizado. “(...) um colega de Geografia que gosta desta área e está sempre disponível para trabalhar com os colegas.” (E2) “(...) e fizemos uma manutenção de uma pessoa de uma equipa para a outra para haver alguma continuidade...” (E3)

No que respeita à categoria “Composição da Equipa”, apesar de se verificarem algumas semelhanças, os três Coordenadores entrevistados apresentam opções distintas, não só na constituição da equipa, como também nos critérios para a sua composição. O coordenador EC1 contemplou na constituição da sua equipa:

(...) docentes, pessoal não docente, que integrasse todos os ciclos de ensino (1.º, 2.º, 3.º ciclos e secundário) e várias sensibilidades do agrupamento e depois integrei: chefe dos serviços do pessoal auxiliar, representante da associação de estudantes e um representante dos encarregados de educação. (EC1)

Acrescentou que reúne a equipa periodicamente e que teve total autonomia [Discurso em conformidade com a sua diretora] na escolha da equipa: “(...) e reunimos periodicamente para desenvolver estas iniciativas todas. / (...) com a presente diretora deram-me carta branca para escolher a equipa.” (EC1) O critério apresentado recai na escolha de “Um representante pelos vários ciclos de ensino (no que diz respeito aos professores), mas também o chefe de secretaria, pessoal auxiliar, alunos e encarregados de educação. (...)”. (EC1)

A diretora é quem estabelece a ligação com a equipa. “Temos a diretora.” (EC1).

O coordenador EC2 refere que a equipa da AA está constituída com os seguintes elementos:

Este ano a equipa é construída por mim, que sou coordenadora (...) era a única que vinha detrás e que fazia a ponte. Está também a integrar a coordenadora TEIP (...). E o mesmo acontece com a coordenadora do ensino noturno, que também faz parte da equipa. Portanto, nós, este ano, estamos a trabalhar todas as áreas da própria escola. (EC2)

Passou a existir a representação de todas as áreas, que foi encarada como uma mais-valia para uma reflexão mais globalizante. “(...) mas há um relatório que contempla todas estas áreas.” (EC2). A própria diz fazer a ligação da equipa da AA anterior com a presente,

acrescentando que o seu diretor faz a ponte com a equipa da AA relativamente à Direção (Discurso em conformidade com o seu diretor) “É o diretor que faz essa ponte.” (EC2). O critério contemplou a representação TEIP e o Ensino Noturno. “Este ano (se há aqui um acréscimo de critério) foi unirmos a representante do ensino noturno e a da TEIP, estarem unidas na mesma equipa é uma mais-valia.”(EC2) Foi realizado um só relatório para todas as áreas de intervenção da escola.

O coordenador EC3 considera que:

(...), a equipa resultou de um convite que me foi feito, provavelmente por (...) disponibilidade horária, uma vez que tive redução de tempo letivo. Depois, a direção procurou manter um elemento que já vinha da equipa anterior, (...) iria fazer uma ligação com mais experiência (...) e depois falámos e procurámos encontrar colegas que (...) fossem familiarizados (...) com a estatística (...), conhecimentos de informática e daí resultou a entrada. E depois outro também ligado ao ensino académico, também com conhecimentos de tratamento de dados (ele é professor de matemática) e, portanto, também está familiarizado com a estatística (...). (EC3)

O critério da constituição da equipa não está relacionado com a representação dos ciclos de ensino.“(...) Não tem rigorosamente nada a ver com o ciclo.”. (EC3) Mas, sim, com a redução horária do coordenador, com o facto de haver um elemento que faça a ponte com experiência, que integre elementos que saibam fazer o tratamento de dados e que possuam conhecimentos de estatística e de informática. O coordenador referiu ainda que a diretora o convidou, mas que não foi ele o responsável pela constituição da equipa. Quem fez a equipa foi a direção. “Não, não... Manteve, ela perguntou se eu queria fazer parte da equipa mas não me deu essa responsabilidade” (EC3). Acrescentou ainda que ninguém da Direção faz parte da equipa de AA. “Não.” (EC3)

Como podemos confirmar, pela análise desta categoria, os três Coordenadores (em comum) referem a existência de um elemento na constituição da equipa que faça a ponte da equipa anterior para a atual. É ainda perceptível a existência de pontos, nos seus discursos, em conformidade com a exposição dos respetivos diretores.

Apenas os coordenadores EC1 e EC2 referem que são os diretores que fazem a ponte com a equipa da AA.

#### 4.2.2. Processo de Autoavaliação

Os diretores revelaram um entendimento diferente relativamente ao que consideram ser um bom processo de AA. Para o diretor E1:

É algo que vai acontecendo, mas o que interessa realmente é que se existe um projeto de AA é porque subjacente à sua existência está a consciencialização de que é importante que as práticas educativas sejam autorreguladas. E isso é que é importante. (E1)

Por sua vez, o diretor E2 refere que um processo de AA deve estimular várias preocupações: “Em primeiro lugar um processo em que a escola se reveja. Não vale a pena estarmos a avaliar coisas para um dossiê. Ou se avalia por ter relevância e as pessoas refletem, ou não vale a pena. (...)” (E2). Considera ainda determinante que o processo de AA:

(...) consiga abarcar as várias dimensões da escola. Uma dimensão muito importante (...) é a dimensão da sala de aula. (...) depois a relação com a comunidade onde entram os pais (satisfação com os serviços (...)). No fundo, um objetivo global da CAE é quando consiga atingir estas áreas todas. (E2)

Acrescenta, com determinação, que “(...) tem usado é o modelo da IGE”. (E2)

Percecionando a AA como possibilitando a “identificação clara das deficiências, daquilo que estava menos bem (...)” (E2), o diretor E3 refere: “É uma coisa que nós ainda não fazemos.”, sendo um problema:

(...) e isso só se consegue fazer através de inquéritos, que é das coisas que nós não temos feito... Não temos feito porque também, para fazer um inquérito, é preciso saber fazer, saber analisar depois e não é qualquer pessoa que pode fazer e, de facto, os professores não têm formação para isso. Vamos fazendo o melhor que podemos, mas é tudo à custa de algum esforço e empenhamento individual. (...) No entanto, esse (para mim) continua a ser um dos problemas. (E3).

Nesta categoria, tal como os seus diretores, todos os coordenadores manifestaram uma opinião diferente relativamente ao que consideram ser um bom processo de AA. O coordenador EC1 considera que um bom processo de AA “(...) é um processo que, de acordo com as necessidades do agrupamento, consiga desenvolver um conjunto de iniciativas que atinjam, cumpram e satisfaçam essas necessidades ao nível da comunidade educativa, e principalmente dos nossos alunos.” (EC1)

O Entrevistado EC2 entende por um bom processo de AA o que permite a percepção da realidade, focalizado em metas realistas e conscientes:

Era aquele que nos permitiria perceber quem somos enquanto escola e para onde queremos ir. E com uma noção muito clara das etapas que temos de percorrer para conseguirmos chegar onde queremos chegar... e fazer avaliações no processo. Portanto, nunca poderia ser aquilo que é agora (...). (EC2)

Denota-se, implícitas nas suas preocupações, as necessidades de visão e de missão (apresentando coerência com o seu projeto educativo), no sentido de direcionar e de orientar o caminho. Mais acrescenta que o processo de AA não é uma hipótese:

E para mim o melhor processo de AA seria esse... Qual é a minha realidade? Onde é que eu estou? Quem é que eu tenho aqui? Qual é a minha manobra para eu poder gerir o perfil dos alunos que eu tenho? Não podemos andar no Se... Se... Aqui não há “Ses”. (EC2)

O coordenador EC3 refere que o seu entendimento relativo a um bom processo de AA se centra na recolha de opiniões da CE e no confronto de resultados com os objetivos do PE:

Um bom processo de AA é um processo que recolha a opinião de todos os grupos da comunidade escolar, pais, alunos, técnicos operacionais, professores, e que faça (...) uma recolha de dados objetiva e que os compare, confronte com as exigências que são estabelecidas pelo projeto educativo, os objetivos que estão constantes no projeto educativo. (EC3)

É de salientar que, dos três coordenadores entrevistados, nenhum apresenta um discurso em conformidade com os seus diretores relativamente ao que consideram ser um bom processo de AA.

O coordenador EC1 considera que um bom processo de AA deve ser eficaz na satisfação de necessidades da CE, enquanto a sua diretora entende que um bom processo de AA dá relevância à autorregulação das práticas educativas. O coordenador EC2 entende que um bom processo de AA é o que permite a percepção da realidade, com base em metas realistas e conscientes. Parece estar implícito nas suas preocupações a necessidade de visão e de missão, no sentido de orientar o caminho, acrescentando que o processo de AA, não é uma suposição. Já o seu diretor entende que o processo de AA deve estimular a identificação da CE, suscitar uma reflexão que eleve o interesse sobre as questões colocadas. Considera ainda determinante integrar as várias dimensões da escola,

nomeadamente os resultados escolares (sala de aula) e a relação com a CE (satisfação serviços nas áreas de suporte). O coordenador EC3 considera determinante a recolha de opiniões da CE e a confrontação de resultados com os objetivos do PE. Já a sua diretora tem noção que o processo de AA é praticamente inexistente e atribuindo-lhe importância na identificação de lacunas, embora admita a continuação desta insuficiência, pois sente a necessidade de formação de professores na área da AA. Os coordenadores EC2 e EC3 manifestam uma ténue semelhança, no que respeita ao dever que o Agrupamento/Escola precisa de ter para servir a CE, aproximando-se da mesma, tanto no seu envolvimento, como nos seus benefícios:

Era aquele que nos permitiria perceber quem somos enquanto escola e para onde queremos ir. E com uma noção muito clara das etapas que temos de percorrer para conseguirmos chegar onde queremos chegar.... (EC2)

Um bom processo de AA é um processo que recolha a opinião de todos os grupos da comunidade escolar, pais, alunos, técnicos operacionais, professores, e que faça (...) uma recolha de dados objetiva e que os compare, confronte com as exigências que são estabelecidas pelo projeto educativo (...). (EC3)

#### 4.2.3. Constrangimentos/ Soluções

Os diretores participantes do estudo apresentam opiniões díspares quanto aos constrangimentos para o desenvolvimento de um bom processo de avaliação. O diretor E1 refere como obstáculo a um bom processo de AA “(...) fatores externos, exógenos que nós não controlamos e que interferem não favoravelmente num projeto de AA. E pode ser algo que nós não controlamos, na medida em que orientações da tutela são aquelas e não outras.” (E1).

Um primeiro constrangimento tem que ver com o tempo... o tempo. (...) Logo, aí, não há uma valorização por parte da tutela no sentido de dizer assim... É importante ceder “X” horas de crédito a um diretor de Turma e não se dá a alguém que tem um trabalho monstruoso numa comissão de avaliação. Isso faz falta e a tutela tem de se decidir (...). (E2)

(...) os professores não conseguirem, nem terem formação para o fazer. Somos nós que temos uma quantidade de dados que retiramos de uma base de dados de alunos e com resultados, mas que depois não sabemos, se calhar, qual é a melhor forma de os analisar... Ou poderemos analisar numa perspetiva, mas não ser aquela que melhores resultados dá e, portanto, a falta de formação no âmbito da avaliação propriamente dita e da estatística (...) (E3)

Os três coordenadores entrevistados não referem nenhuma semelhança, pois apresentam apreciações completamente díspares, no que concerne aos constrangimentos que explanam para a melhoria do processo de autoavaliação em curso. A este respeito, o coordenador EC1 refere: “Os grandes constrangimentos prendem-se sempre com carga horária. Porque, quer das pessoas que estão a trabalhar no processo, quer das atividades que eventualmente se poderiam desenvolver de modo a melhorar significativamente os resultados.” (EC1)

Turmas por vezes grandes, (...) gostaria de ter mais professores a desenvolver uma determinada dinâmica para que os resultados melhorassem e não posso porque a carga horária não permite. (...). (EC1) Quer tempo para as pessoas desenvolverem as atividades e para se poderem reunir e desenvolvê-las e também de cargas horárias das turmas. (...). (EC1) E depois há um outro problema (...) que é: se vamos treinar alunos para terem boas notas nos exames, ou se vamos desenvolver nos alunos determinadas competências, conhecimentos, para que sejam cidadãos em termos futuros para enfrentar a vida. (EC1)

Tenta solucionar os obstáculos acima referidos, proferindo algumas soluções que vão ao encontro de algum conforto e eficácia, não só no desenvolvimento do processo de AA, como, também, na evolução dos resultados escolares: “Eu não tinha dúvida nenhuma, colocaria turmas mais pequenas, mais docentes que pudessem fazer um trabalho efetivo (apelava à qualidade do ensino e de que maneira).” (EC1) Refere, ainda, com expectativa e esperança, o que está previsto “(...) na gestão do currículo com 25% do currículo que propõem, vamos ver o que vem aí (...).” (EC1)

O coordenador EC2 evidencia, no seu discurso, a dificuldade em reunir com as Lideranças Intermédias “(...) Eu trabalhava em equipa, mas depois, se quisesse reunir com eles, não podia. Quem podia convocar as reuniões teria que ser a Direção”. (EC2) Refere ainda “(...) o constrangimento da equipa ser pequena (...).” (EC2) Este aspeto está em conformidade com o seu diretor, quando o mesmo refere ter poucas horas do crédito para a equipa da AA. Apresenta como soluções a atribuição de autonomia para reunir com as Lideranças Intermédias, alterando o Regulamento Interno, o que permitirá alargar a equipa, corresponsabilizando as lideranças intermédias e incluindo todos no processo da AA.

Neste momento, estamos a alterar o estatuto e o regimento interno e então aí eu já posso reunir com os meus colegas e dizer assim “Olhe perante os resultados ... o que é que nós vamos fazer, qual é o percurso que vamos iniciar?” Portanto... ir todos. (EC2)

Para combater o constrangimento de a equipa ser pequena, ela alarga-se se eu convocar determinadas pessoas... as lideranças intermédias são fundamentais estarem lá no processo. E eles têm que entrar necessariamente, porque se não entrarem, como é que isto vai avançar?” (EC2)

O coordenador EC3 centra o constrangimento nas condições de arquitetura do edifício que afetam a qualidade das aprendizagens:

O maior... são as características do edifício (...) porque condicionam tudo. Se nós não temos rendimento, por exemplo, na sala de aula, há barulho, não podemos realizar audições porque não há sala ou (...), um aluno que estuda órgão que não pode ter um órgão em casa, tem que ter um *set* de produção e tem que estudar cá e não pode. E, portanto, isso depois condiciona tudo. (EC3)

(...) Um aluno que frequenta o ensino genérico que precisa de ar livre, sol, de saltar, correr, não tem... E pode não ser muito visível a curto prazo, mas passar uma vida de estudante aqui, sem ar livre, sem saltar sem... há de ter consequências. Esse é outro constrangimento em que nós estamos a pensar avaliar, que é avaliar posteriormente, a longo-prazo, portanto os efeitos do ensino que foi ministrado aqui. (EC3)

Para solucionar e reformular os problemas anteriormente referidos, “Começava pelas condições do edifício, modificar, adaptar as condições do edifício.” (EC3) Salienta a pertinência de criar uma parceria com a Escola localizada mais perto para frequência do ensino artístico.

(...), que é manter aqui o foco no ensino artístico e com uma parceria de uma escola do ensino genérico aqui perto (há aqui a David Mourão Ferreira, (...)) uma escola (...), imaginemos que todos os alunos de todas as turmas têm uma manhã livre e viriam aqui, (...) eles poderiam ter as vantagens do ensino regular num edifício com condições... (...). (EC3)

Destacamos que, nesta categoria, ambos os Coordenadores, EC1 e EC2, reconhecem com preocupação que a atribuição de horas para os membros da equipa da AA é reduzida, quer seja pelo número insuficiente de elementos da equipa, traduzindo poucas horas no seu conjunto, quer pelo número de elementos razoável, mas com pouco crédito horário atribuído no seu todo. “Os grandes constrangimentos prendem-se sempre com carga horária. (...), quer das pessoas que estão a trabalhar no processo (...)” (EC1) ; “(...) o constrangimento da equipa ser pequena, (...)” (EC2)

Comparativamente aos seus diretores, os Coordenadores apresentam uma visão muito focada no trabalho da AA, enquanto os diretores revelam uma perceção mais ampla e profunda do conceito de desenvolvimento de AA.

## *Motivação*

Como fator inibidor, temos a desmotivação do pessoal docente e não docente:

(...) é a de criar uma coisa que se chama motivação...no seio do pessoal quer docente, quer não docente. Porque, hoje em dia, se nós introduzirmos qualquer prática em termos de motivação, ela tem sempre uma onda de reação negativa. (E1)

Este diretor sublinha ainda a necessidade de proporcionar um bom ambiente na escola que estimule um clima de confiança e de apoio individual, para que o professor se sinta protegido (de situações delicadas com encarregados de educação):

As pessoas estão motivadas porque sentem um bom ambiente na escola. Um clima de confiança onde o professor se sente apoiado individualmente. Não sentir ameaças por parte do E.E. relativamente aos procedimentos avaliativos... ter, portanto, essa proteção. (E1).

Uma estratégia de combate à desmotivação tem a ver com o reconhecimento, pelo conselho pedagógico e pela direção, da qualidade do trabalho desenvolvido:

(...) eu chamo-os ao gabinete para dizer ... “fizeste um bom trabalho ou fizeste um mau trabalho”. Para mim é prática corrente. E vou para o conselho pedagógico e vou dizer: “parabéns àquela equipa que fez isto.” (E1).

## *Horas de crédito*

O diretor E2 apresenta como constrangimentos a um bom processo de AA a desvalorização, por parte da tutela, do trabalho da equipa de AA, atribuindo-se poucas horas do crédito específicas para esta equipa:

(...) não há uma valorização por parte da tutela no sentido de dizer assim: É importante ceder “X” horas de crédito a um diretor de Turma e não se dá a alguém que tem um trabalho monstruoso numa comissão de avaliação. Isso faz falta e a tutela tem de se decidir (...). Isto é um constrangimento grande. (E2)

Aponta ainda a organização do horário comum à equipa como um obstáculo ao exercício da sua função. “Outro constrangimento que é de acordo com a organização do horário. (...)” (E2) Este diretor recorre ao artigo 79.º. “(...) se não houver crédito, temos de recorrer aos artigos do 79.º, para que as pessoas que exerçam aquele cargo tenham algumas horas de redução pelo 79.º.” (E2)



Também o diretor E1 refere como condições para um trabalho de qualidade o aumento do número de horas de estabelecimento, como a inclusão de serviço equiparado a letivo na componente letiva: “(...) se fosse possível dar-lhes na distribuição de serviço, dar-lhes horas não só para a lecionação, mas também horas devidas em conformidade com o seu perfil para desempenharem funções de apoio”. (E1).

O diretor E3 tem a mesma preocupação, “(...) como não há horas para atribuir às pessoas, não há créditos, horários que cheguem (...) mas há uma orientação no sentido de as escolas artísticas só utilizarem um crédito que não nos dá horas, dá-nos zero horas(...)” (E3) Optar por um mandato de quatro anos facilita a realização dos horários em comum para a equipa da AA:

Porquê? Porque a própria constituição da CAE muda todos os anos... quando se está a fazer os horários... surge a pergunta: Quem é a CAE? É fulano tal e fulano tal... então, espera aí que ainda falta gente. E o objetivo de termos os cargos todos a fazer mandatos de 4 anos tem a ver com isto. (E2)

### *Formação*

A falta de formação dos professores, manifestada, nomeadamente, na dificuldade de interpretação dos resultados, é evidenciada por E3: “Ou poderemos analisar numa perspetiva, mas não ser aquela que melhores resultados dá e, portanto, a falta de formação no âmbito da avaliação propriamente dita e da estatística (...)” Assim, como solução, propõe a formação: “Para já, arranjava maneira de formar alguém que conseguisse mexer em alguns programas que nos permitem fazer uma melhor extração de resultados (...). Ou, então, alguém, um técnico próprio.” (E3).

Os diretores E1 e E2 identificam as orientações vindas da tutela como constrangimentos de um bom processo de AA. Implicitamente, colocam a motivação extrínseca (por parte da tutela) como fator externo decisional para a valorização e a atribuição da importância merecida a um bom processo de AA. Na escola, parece não haver ainda um conhecimento muito aprofundado do processo de AA e de como se autoavalia.

#### 4.2.4. Percepções da Escola sobre os processos de avaliação institucional

Relativamente ao modo como a AA e a AE são instituídas, E1 e E2 mencionam uma boa receção das mesmas por parte dos atores escolares. O diretor E1 considera existir um bom entendimento: “As pessoas percebem bem porque fizeram um percurso de aprendizagem que teve muitas pedras no caminho”, (E1) o que, de acordo com o diretor, se deveu, em parte, ao comprometimento de todos nos planos de melhoria, bem como às ações de aperfeiçoamento incorporadas no projeto de AA. Depois de apresentar, em reunião geral, os pontos fortes, as áreas de melhoria, os resultados e os inquéritos de satisfação, apelou à implicação e responsabilização de todos:

Portanto, se eu faço uma reunião geral de professores, é para lhes dizer: Meus amigos, aqui estão os pontos fortes e aqui estão as áreas de melhoria. E aqui estão os resultados escolares e os inquéritos de satisfação obtidos. Isto significa implicar e responsabilizar. (E1)

Igualmente, o diretor E2 sublinha a equipa de AA e refere a visibilidade desse mesmo trabalho, através do reconhecimento do mesmo pelos outros órgãos da escola, nomeadamente, por parte das estruturas intermédias, como o conselho pedagógico:

(...) os departamentos, o conselho pedagógico, uma parte dos colegas mais conscientes para os novos desafios da escola, que valorizam a CAE e percebem o trabalho que está ali feito (...) O conselho geral valoriza muito o trabalho da CAE e empenha-se em mostrar isso à escola. Eu tento continuar a fomentar o prestígio da CAE, a valorizar os colegas que fazem parte da CAE, essa percepção já começa a existir e os órgãos da escola valorizam a CAE. (E2)

Os diretores E2 e E3 referem o desinteresse da comunidade que falha em ver as vantagens de se envolver num processo de AA. Num caso, os alunos estão alheados “Aí é que a “coisa” não está atingida. O próprio questionário aos alunos, quando eles começarem a perceber que alguém lhes está a fazer perguntas de como as coisas funcionam, vão começar a perceber.” (E2); no outro, toda a comunidade: “Muito mal! Ninguém liga. A maior parte das pessoas não se interessa...” (E3)

Os coordenadores voltam a revelar mais diferenças do que propriamente semelhanças. O coordenador EC1 afirma que é notória a percepção da AE e da AA. As informações descem aos departamentos, grupos disciplinares, para desenvolverem iniciativas relacionadas com a AA e, conseqüentemente, com a AE.

Não só as lideranças intermédias, como também a própria comunidade, que está sempre desejosa de saber os resultados que o nosso agrupamento tem, também é uma parte interessada. Existe perceção do trabalho da AA e da AE, pelas iniciativas que desenvolvemos o C.P toma logo conhecimento e o CG também. (EC1)

”(...) Para depois descer aos departamentos, grupos, para desenvolver um conjunto de atividade/iniciativas que depois tenham a ver com a avaliação do agrupamento e que está relacionado com a AE (...)” (EC1)

Como razão, afirma que a AA e AE estão relacionadas. “(...) está tudo relacionado”. (EC1)

É de salientar que EC1, quando se refere à perceção articulada da AA e da AE e ao modo como essa interação é entendida ou consciencializada no Agrupamento, entra em conformidade com o discurso da sua diretora. O coordenador EC2 menciona com preocupação:

A nível da AA, os resultados que se vão conseguindo é porque começamos a nivelar por baixo, em vez de ser por cima, ou seja, dentro daquilo que nós temos, os resultados são tão maus, tão maus que nós aproveitamos os mínimos dos mínimos para que haja alguma transição. E depois há um fosso enorme entre aquilo que é AA e a AE, porque vão fazer exames e os resultados são péssimos. (EC2)

Nas razões que expõe, diz verificar-se *uma* significativa:

(...) homogeneidade de alunos que não gostam da escola, não gostam de aprender, que vêm aqui para se encontrar com o grupo de pares. Isto é um drama. O tipo de famílias mudou, com maiores carências, maiores dificuldades, famílias que não reconhecem na escola uma mais-valia. (...). (EC2)

Parece que o coordenador EC2 resume a AE apenas ao domínio dos resultados académicos dos alunos, podendo alargar a outros domínios e subdomínios, pois o problema que refere urge o estímulo e o desenvolvimento da prestação de serviço educativo, dos resultados sociais e de liderança e de gestão.

O coordenador EC3 diz que:

Da parte dos coordenadores de departamento, serão bem acolhidas as opiniões da equipa de avaliação e são faladas e (...) têm impacto porque se nota uma melhoria da disponibilização da informação, troca de impressões sobre os problemas (...) há um bom acolhimento, e isso através do conselho pedagógico. Nota-se que há uma colaboração real. Na parte depois dos professores em termos gerais e da população escolar, infelizmente, eu não noto esse acolhimento e essa ligação (...). (EC3)

Entre as razões que este coordenador, EC3, apresenta, destacamos a melhoria da disponibilidade da informação por parte dos coordenadores; o manifesto desinteresse por parte dos docentes em geral; e a colaboração pouco sentida, mesmo com a publicação de resultados. “Sim, pequenas coisas que poderiam melhorar, (...) uma colaboração mais estreita com todos porque as coisas são publicadas, os dados são publicados, os relatórios são publicados e poder-se-ia ainda melhorar o trabalho.” (EC3)

Salientamos que o desinteresse abordado, não só dos docentes, como, também, com a publicação dos resultados relativamente à perceção da AA e da AE, na escola é também referido pela respetiva diretora.

A única semelhança encontrada nesta categoria situa-se nos pontos de vista de EC1 e EC3, pois ambos consideram que existe perceção, por parte dos órgãos de gestão, relativamente ao trabalho face à AE e AA no Agrupamento/Escola: “Existe perceção do trabalho da AA e da AE, pelas iniciativas que desenvolvemos, o C.P toma logo conhecimento e o CG” (EC1)

Da parte dos coordenadores de departamento, serão bem acolhidas as opiniões da equipa de avaliação e são faladas e (...) têm impacto porque se nota uma melhoria da disponibilização da informação, (...) há um bom acolhimento (...) através do conselho pedagógico. (EC3)

#### 4.2.5. Gestão intermédia e avaliação da escola

O diretor E1 sublinha o poder interventivo das estruturas intermédias, consideradas “(...) uma peça chave (...)” em todo o processo de avaliação organizacional, que são, por vezes, as primeiras a obstaculizar o desenvolvimento da organização: “(...), mas muitas vezes também são essas lideranças intermédias (...) as que se sentam em sede de conselho pedagógico e que dizem: “Não diretora””. (E1)

E2 e E3 sublinham o desinteresse dos docentes pelos cargos intermédios, o que decorre de não verem nestes poder interventivo e, por isso, são encarados como apenas mais tarefas. O diretor E2 refere que uma parte das suas lideranças intermédias parecem estar “(...) mais conscientes para os novos desafios da escola, (...)”, no entanto, é com preocupação que afirma a existência de colegas que, nas atividades a desenvolver,

apresentam comportamentos passivos e de oposição. “(...) Alguns colegas ainda pensam que é mais uma coisa que têm de fazer, embora não verbalizem. (...)”. (E2) O diretor E3 sublinha o fraco envolvimento e interesse por parte dos docentes. “o que eu posso dizer é que, embora eu tente (...) que todas as pessoas se sintam (...) envolvidas, normalmente as lideranças intermédias têm esse problema (...)”. (E3)

Nesta categoria (lideranças intermédias), apenas foi possível recolher informação de dois dos três coordenadores, que revelam opiniões diferentes no que respeita ao papel das lideranças. Para o coordenador EC1, e parcialmente em sintonia com a sua diretora, as lideranças intermédias:

Têm um papel importantíssimo, aliás, as lideranças intermédias tomam conhecimento e são uma parte bastante interessada neste processo. Envolvem-se fortemente nas diversas iniciativas, de modo a contribuir para que esta avaliação a ser feita do agrupamento (AA) tenha excelentes resultados aquando da AE (...). (EC1)

O coordenador EC2 supõe que as estruturas intermédias poderão não ter conhecimento da AA, mas parecem ter da AE:

Da AA não sei, agora da AE têm, então não têm? É o nosso rosto. É o resultado do nosso trabalho. E acredito que não é agradável, para professor nenhum, ver que a escola onde trabalha uma vida inteira estar nos últimos lugares do *ranking*. (EC2)

#### 4.2.6. Articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa

Segundo o diretor E1, a articulação entre a AA e a AE foi conseguida devido a um envolvimento coletivo de corresponsabilização, conquistado na implementação de planos de melhoria que privilegiaram uma metodologia ativa de trabalho (coletivo):

(...) o agrupamento preocupou-se e superou em implementar as ações de melhoria apontadas na primeira avaliação externa... isto significa que existe uma boa articulação entre AE e AA Existem veios comunicantes. (...) existe uma boa articulação entre AE e AA (...) existe um planeamento, e este planeamento pressupõe uma metodologia ativa de trabalho que vai implicar toda a gente. (E1)

Por sua vez, o entrevistado E2 afirma que “Um dos sucessos do programa de acompanhamento da IGEC foi precisamente esse... diminuámos o número de ações e para

aquilo que decidimos fazer recolhemos as evidências. (...)” (E2), estando, assim, criado o hábito de avaliar as ações de melhoria nas dimensões existentes. Assim, atualmente, está subentendida uma consciencialização e conseguida a articulação, pela escola, na recolha de evidências, como forma de prestação de contas:

Neste momento, a articulação com a AE é dizer assim: o nosso plano de melhoria é este. E a CAE tem que se obrigar a recolher as evidências de forma sistemática de cada uma das ações de melhoria que nós temos e de cada uma das dimensões que é para ir ao encontro da prestação de contas. Neste momento, isso é razoavelmente tranquilo. (E2)

Dos três diretores, E3 é aquele que apresenta um desconhecimento mais evidente do conceito de AA e de AE nos diferentes domínios e quanto à forma de tornar presente essa realidade na sua escola, restringindo a AA apenas aos resultados. Por outro lado, a AE foi atuante apenas para a composição dos painéis para a entrevista da IGE, aquando do processo inspetivo na escola.

O diretor E3 assume que a articulação entre a AA e a AE é praticamente inexistente, “Há muito pouca (...)”, (E3), porém, diz controlar a avaliação externa dos alunos “(...). Há a avaliação externa dos resultados das avaliações externas dos alunos, isso nós controlamos, (...) mas não como autoavaliação, como avaliação dos resultados dos alunos.” (E3) Acrescenta que a relação que existe entre a AA e a AE é, apenas, ao nível dos resultados. “(...). É comparar e ver se, de facto, os resultados que nós temos internos também correspondem aos resultados que temos externamente, quer seja a nível do aluno e dos seus resultados, quer seja a nível da própria avaliação da escola.” (E3). Considera este entrevistado que só existe interferência da AA e da AE na vida da escola durante a vinda da AE à escola (porque as pessoas têm de estar nos painéis). “Quer dizer (...), nos três dias em que a inspeção vem fazer a AA, claro que interfere sempre, porque as pessoas ficam sem poder dar aulas porque têm de estar nos painéis... pronto, claro que há uma interferência (...)” (E3)

Quanto aos objetivos previstos para este eixo, os diretores E1 e E2 parecem perceber a importância da articulação entre avaliação externa e autoavaliação, demonstrando um entendimento claro do seu papel em ambos os processos. O diretor E3 parece querer encontrar um rumo para a avaliação do seu agrupamento, mas ainda não investiu muito nessa área. Quanto à identificação das perceções descritivas e avaliativas

quanto aos efeitos da avaliação na aprendizagem e no desenvolvimento organizacional, sentimos que E1 evidencia atingir este objetivo, devido à sua linha preventiva de liderança. O diretor E2 parece ter consciência, apoiada nas teorias mais recentes, dos efeitos dessa avaliação. Não se verifica no diretor E3 uma atitude de valorização ou de envolvimento que permita perceber os efeitos da avaliação no desenvolvimento organizacional, embora na aprendizagem tenha manifestado evidências.

Como podemos verificar pelas entrevistas efetuadas, os três coordenadores dão pareceres diferentes, embora seja possível detetar uma ligeira tendência de opinião na resposta dos coordenadores EC2 e EC3. Já o coordenador EC1, em conformidade com a sua diretora, menciona, com satisfação, a articulação existente, dos aspetos a melhorar no relatório da AE e a implementar e desenvolver pela AA:

É feito, através do documento produzido pela AE, o seu relatório, o qual depois a equipa de AA, nos vários setores do Agrupamento, vão exatamente articular os aspetos que deve melhorar e que deve integrar a nossa AA nesses documentos. (EC1)

O coordenador EC2 refere, com preocupação, uma articulação que diz ser inexistente (contradição com o seu diretor). Apenas se verificam resultados inferiores ao esperado:

Eu acho que não é feita articulação nenhuma. Há a constatação de um conjunto de resultados que são obtidos pelos alunos, que, de alguma forma, já se esperam que seria aquilo que os nossos alunos dariam e que depois vai ser necessariamente inferior (...). (EC2)

O coordenador EC3 dá a entender que parece não existir articulação entre a AA e a AE (discurso em conformidade com a sua diretora). No entanto, diz que os dois processos de avaliação interferem no dia a dia da escola, na medida em que são compreendidos, não só como um referencial dos resultados e comportamentos que a escola vai tendo, mas também como um benefício para toda a ação pedagógica (discurso em contradição com a sua diretora):

Interfere... (...) mostra como é que a escola se vai portando. E depois tem aspetos que dizem respeito diretamente aos professores e aos alunos que prestam serviço, como, por exemplo, os apoios e as atividades que temos, como é que, quais são os resultados e os benefícios que trazem. (...). (EC3)

É de salientar que EC1 e EC3 entram em conformidade com os seus diretores nesta categoria, ou seja, quando se referem à existência de coordenação entre a AE e a AA. Já os

Coordenadores EC2 e EC3 parecem transparecer uma articulação inexistente entre a AA e a AE, entrando em contradição com os seus diretores quando estes afirmam a sua existência.

### 4.3 Ações *a posteriori*

Ao longo deste eixo de análise, teremos a possibilidade de analisar, por um lado, como é que a Direção, a coordenação da equipa de AA e os diferentes órgãos utilizam a informação oriunda dos resultados da AA e da AE para a tomada de decisão e, por outro lado, como é que a comunicam e divulgam para o exterior, tentando perceber os seus efeitos.

#### 4.3.1. Utilização da informação

De acordo com as entrevistas efetuadas, podemos perceber que o uso dado à informação obtida na AA e na AE revelam atuações diferentes da parte dos diretores. A diretora E1 revela que recebeu “os resultados da AE com ações de melhoria” e que, em paralelo, estava “o projeto de AA em andamento (...) com um projeto intermédio das ações de melhoria.” (E1) tendo em vista colmatar as fragilidades já detetadas internamente, bem como as ações propostas pela AE. Relativamente à comunicação dos resultados, considera que: “Ao fazer a reunião geral de professores significa que eu comuniquei a toda a gente e aos funcionários também (em reunião geral) (...)” (E1). Em sua opinião, o projeto de melhoria deve ser participado: “(...) depois de ouvir toda a gente, eu reúno com a equipa de AA (...) e vamos construir um documento que será o resultado de uma reflexão conjunta do agrupamento.” (E1).

O diretor E2 menciona, como exemplo da utilização da informação da AA, a resolução de um problema que obteve gradualmente sucesso (motivacional), o qual estava relacionado com os apoios: “(...) transformamos os nossos créditos para todas as disciplinas que podemos, para coadjuvâncias. Neste momento, não tenho notícia que não haja alguma coadjuvância que não esteja a correr bem. (...)” (E2), condicionando os colegas a realizarem um relatório desse trabalho para levar a conselho de turma. “(...) Só trouxe vantagens... a indisciplina baixou... (...) a escola percebeu.” (E2) a sua tomada de decisão. Este diretor refere, relativamente à comunicação da informação, que “Todos os documentos são disseminados por toda a gente. E depois vai o relatório final ao site da escola.”(E2)



O diretor E3 diz-nos que a informação da AA é:

(...) lida no conselho pedagógico, analisada, é feita uma verificação do que lá está e cada grupo e departamento diz se concorda ou não com aquilo que a classe/grupo apresentou e depois é enviada ao conselho geral (que não tem feito muito com isso). (E3).

A resposta interna da escola parece pouco expressiva, muito embora o diretor E3 refira que procede a uma “análise bastante detalhada e tento ver quais são as coisas que eu acho que ainda faltam na AA e verificar aquilo que pensam. (...)”. A tomada de decisão que decorre desta análise serve para modificar o Projeto Educativo: “Depois foram refeitas também as metas do projeto educativo, exatamente porque um dos relatórios indicava.” “(...) e, portanto, também serve para modificar de certa maneira o próprio projeto educativo e aquilo que o constitui.” (E3).

Apesar das diferenças citadas, todos os diretores referem, em comum, exemplos que ilustram o uso dos dados da AA como tentativa de melhoria do Agrupamento. Os diretores E2 e E3 apresentam exemplos de melhoria que parecem ter sido aceites e concretizados no terreno pelos seus pares, como o abandono dos Apoios Pedagógicos Acrescidos (APAS), transformando-os em “créditos para todas as disciplinas que podemos, para coadjuvâncias.” (E2)

(...) porque houve uma indicação exatamente da AA, dizendo que não deveria ser assim, porque quem conhece melhor os alunos é o professor de instrumento, porque trabalha com eles individualmente e normalmente tem o acompanhamento quase que diário do processo de aprendizagem do aluno e, portanto, que ficaria muito melhor os tutores serem os professores de instrumento, (...), o conselho pedagógico concordou (embora eu não concorde, sou das poucas que não concorda) e, portanto, esse processo foi alterado e passaram a ser os professores de instrumento que fazem a tutoria dos seus alunos . (E3)

No caso dos coordenadores, podemos perceber que o uso dado à informação obtida na AA e na AE assenta em procedimentos díspares, verificando-se, no entanto, pontos de convergência em pequenos aspetos. O coordenador EC1 afirma que, após a divulgação dos resultados pela direção, “Pegamos nessa informação, divulgamos no agrupamento através dos canais existentes de divulgação de informação e depois nos setores próprios (CP, Reunião Geral de Professores e CG) Divulgamos tudo o que é feito.” (EC1). O coordenador EC2 refere que a informação “É sempre entregue à direção... sempre.” No entanto,

considera que não lhe é dado o seguimento devido, verificando-se uma certa passividade por parte da Direção na utilização da informação, afirmando: “Essa é uma pergunta incómoda... mas eu respondo: NADA.” (EC2). Mais afirmou: “Eu entrego na direção o relatório com as respetivas considerações que a equipa achou que deveria fazer parte do mesmo. E depois a direção deveria tomar uma posição.” (EC2). No presente ano letivo, assinala uma alteração positiva: “Felizmente, criámos este ano um espaço, na dropbox, para que as pessoas do conselho pedagógico tenham acesso ao relatório que é produzido. Mas, para mim, não deveria ser só para o conselho pedagógico, mas sim para todos os professores.” (EC2). Assinalamos a contradição entre EC2 e o seuc. Este diz usar a informação para resolver os problemas da escola no âmbito das coadjuvâncias (já anteriormente referido) e EC2 afirma perentoriamente que nada é feito com essa informação.

O coordenador EC3 diz que entrega na direção a informação obtida na AA e a mesma é analisada pelos docentes. “Entrego os resultados e nós próprios vemos áreas onde não chegámos tão bem.” Acrescentando que é a própria direção que toma a decisão: “*Não, não, tem que ser a direção.* Salienta ainda que, “Felizmente, nesta escola, as nossas preocupações têm coincidido com as da direção e, dentro do possível, têm sido melhoradas. (...) a direção está atenta e, nesse aspeto, nós assinalamos o problema e a própria direção se dá conta do problema e tenta resolver.” (EC3). Este discurso está em plena conformidade com a sua diretora, pois, além de analisar detalhadamente a informação e utilizá-la para melhorar aspetos pedagógicos e organizacionais, tenta também que os objetivos do projeto educativo sejam cumpridos.

#### 4.3.2. Utilização de resultados

Relativamente à utilização dos resultados pelos diferentes órgãos, o diretor E1 considera que implica os dados na construção das ações de melhoria, para que se possa alterar comportamentos para dissipar problemas existentes. “Portanto, os diferentes órgãos da escola são, num primeiro momento, implicados num processo de construção das atividades das ações de melhoria.” (E1). O diretor E2 não nos permitiu dispor de

informação suficiente para podermos analisar. O diretor E3 refere que o conselho pedagógico analisa os resultados oriundos da AA e que estes, posteriormente, são analisados nos departamentos. “O conselho pedagógico analisa (...), toma decisões se de facto deve ou não deve alterar e, de facto, houve já casos, portanto, as metas foram alteradas (...)”. (E3)

Existe uma semelhança entre os diretores E1 e E3, que se envolvem no processo de análise e no desenvolvimento das ações de melhoria sinalizadas pelas estruturas de avaliação. Ambos consideram que o processo de melhoria exige articulação de esforços. “São implicados e depois o que acontece? Olhe.. é... trabalhar, é mexer nas práticas, no sentido de resolver os problemas existentes.” (E1); “Sim, porque isto não é uma coisa isolada (...), no fundo, mete logo os vários núcleos” (E3)

Relativamente à utilização dos resultados pelos diferentes órgãos, o coordenador EC1 apresenta um discurso muito complementar ao da sua diretora, referindo que:

Procedem à análise de resultados, quer dos nossos alunos, quer das nossas atividades. Do CP vai aos grupos para que possam ser analisados também, e depois sai um documento. Por exemplo, uma coisa que achamos muito interessante era a co-observação de aulas. e então, os professores observados e os professores observadores fazem um relatório (o que correu bem, menos bem e o que se pode melhorar) e depois, no departamento, os vários relatórios são analisados e depois sai um resultado final, onde se diz os aspetos que foram positivos ... o que há a melhorar. Isto é um exemplo. (EC1)

O coordenador EC2 menciona que é praticamente inexistente o uso dado aos resultados pelos diferentes órgãos. Afirma existir alguma inércia, por parte dos departamentos na alteração de comportamentos/resultados. “(...) Não fazem muito. Porque, (...) repare, as horas de trabalho que este processo exige são de tal forma elevadas que depois não se traduz em nada.” (EC2). Refere, com preocupação, que não há perceção do problema, localizando-se o foco na assiduidade e não nos resultados escolares: “O problema dos resultados é um falso problema. Porque o grande problema da escola, nem é tanto os resultados... É um problema de assiduidade.” (EC2), acrescentando: “Na minha opinião o que precisa ser trabalhado não é a questão dos resultados, mas sim a questão da assiduidade. Porque é que eles vêm à escola e não vão às aulas.” (EC2)

O coordenador EC3 revela um discurso consonante com o da sua diretora, quando diz não se verificar qualquer registo do uso dado aos resultados, pelos diferentes órgãos,

chegando a destacar a ação antecipada da direção na resolução de problemas: “Quando os problemas são assinalados, às vezes não é preciso esperar o relatório. E às vezes, para os assuntos serem tratados no conselho pedagógico, no fundo, a parte executiva da gestão da escola age.” (EC3)

#### 4.3.3. A decisão

No que respeita à decisão, o diretor E1 refere que a AA e a AE influenciam claramente a tomada de decisão (“Sem dúvida nenhuma.”), dando exemplos de reajustamentos ao Projeto Educativo:

E quando se elabora um relatório de avaliação intermédia do PE. o que é que acontece? Entram em articulação com os resultados das ações de melhoria que estão a ser implementadas. (...) O PE. vai ter que (através da aplicação de inquéritos) perceber se foram feitos ou não foram, se correram bem ou se não correram, se melhoraram bem ou se não melhoraram. (E1)

Ocorre uma tomada de decisão focada e implicada na missão. “A minha tomada de decisão é ‘faça-se’, no sentido de ir ao encontro na missão que está plasmada no PE. do agrupamento.” (E1). O diretor E2 afirma que a AA e AE influenciam a tomada de decisão. (“Sim influenciam.”), bem como as recomendações oriundas do Conselho Geral: “E, nesse aspeto, o Conselho Geral também me recomendou algumas alterações sobre o plano anual de atividades e eu tento ter em consideração aquilo que é produzido.” (E2). O mesmo diretor E2 denota respeito pelo trabalho gasto na produção do relatório da AA, no entanto, manifesta um grau de insatisfação relativo às respetivas considerações finais que, segundo o seu ponto de vista, não passam de perceções, não se verificando qualquer representação dos resultados. “(...) As considerações finais dizem umas coisas que às vezes são perceções, não são considerações que resultem da interpretação dos dados recolhidos.” (E2)

O diretor E3 afirma que a AA e a AE influenciam nas alterações para a melhoria: “Influenciam sempre (...). Nestes aspetos, nas alterações de procedimentos eventualmente... Na tentativa de melhoria dos resultados (...)”. (E3). Elogia essa informação, porque permite um conhecimento interno da realidade, possibilitando a consciencialização gradual de aperfeiçoamento, com oscilações, que parece não ter fim:

Sim... À partida é, conhecermo-nos é sempre melhor do que não nos conhecermos (...). Acho que também é como em tudo, nós melhoramos umas coisas, pioramos, e a seguir vai avaliar-se outra vez e modifica-se e é um processo (...), não tem fim (...) (E3)

Verificamos que todos os diretores são unânimes em afirmar a influência direta na tomada de decisão, pairando a sensação desta influência ser acolhida como fator de crescimento e motor de melhoria constante, que vai nutrindo os contextos de cada estabelecimento de ensino.

Do ponto de vista dos coordenadores da Equipa de AA, o coordenador diz existir essa influência e que esta é feita pelo coordenador e as equipas operacionais, provocando o reajustamento e a melhoria:

A tomada de decisão é feita da minha parte com as equipas operacionais e perante um conjunto de indicadores (...) e identificamos um conjunto de iniciativas que devem ser tomadas para melhorar. E isso depois vai descer aos grupos e departamentos e que, por sua vez, podem ser reformulados, melhorados, reajustados. (EC1)

A direção toma conhecimento, participa, mas as decisões são sempre das equipas operacionais e da equipa de AA (EC1)

EC1 acrescenta, com preocupação, que a decisão deve estar assente em informação fidedigna e que, assim, permite apontar o sentido da melhoria. Refere ainda que este comportamento, ao longo do tempo, vai valorizando e credibilizando o trabalho da AA na vida do AE:

Do meu ponto de vista, não se pode tomar uma decisão, assim do nada. Quando se toma decisões, devemos ter informações fidedignas para que se possa tomar essa decisão. Como é que eu posso ter essas informações, através da avaliação que pode ser feita por nós (AA), mas também pode ser feita por fora (AE), que me vai dizer que, neste e naquele ponto, deve ser feito isto, então, isso vai influenciar a tomada de decisão. (EC1)

Todo o discurso de EC1 está em conformidade com o da sua diretora, particularmente no que respeita à influência sentida da AA e da AE na tomada de decisão e também no seu poder de melhoria e de reajustamento. O coordenador EC2 diz que influencia, sobretudo, teoricamente, pois não vai ao encontro do trabalho produzido pela equipa da AA:

Influenciam a tomada de decisão, daquilo que deverá ser feito a seguir... com uma série de planos de melhoria. / Influencia porque é suposto, influencia porque já percebemos que temos uma fragilidade naquela área e temos que alterar, influencia teoricamente. (...) não está a haver uma relação entre aquilo que é feito por este grupo de trabalho e depois o que se faz com aquilo que este grupo de trabalho produziu... Não está a ser consequente. (EC2)

O discurso de EC2 é apenas parcialmente concordante com o do seu diretor, no que respeita à afirmação da “influência”, porque, segundo o coordenador EC2, essa influência só se verifica na teoria. Na prática, aparenta não existir continuidade no trabalho produzido pela equipa de AA.

O coordenador EC3 diz que influencia significativamente: “Sim. Complementa, reforça, sim.” (EC3) Parece que, aqui, a tomada de decisão é usada na resolução de problemas. “Sim, e dentro das possibilidades, procuram responder.” (EC3). O discurso de EC3 é concordante com o do seu diretor, não só quando afirma que existe influência da AA e da AE na tomada de decisão, como, também, quando dá a entender que a tomada de decisão é usada para a resolução de problemas.

#### 4.3.4. Comunicação e divulgação interna de resultados

A partir das narrativas dos diretores, percebe-se que os mesmos apresentam diferentes formas de comunicar os resultados ao Agrupamento/Escola. Tentámos perceber como estes se comportam ao nível da divulgação dos resultados. Segundo o diretor E1, a comunicação concretiza-se através de uma divulgação bimensal, pelo coordenador da Equipa da AA. O mesmo condiciona as orientações para realizar essa comunicação “(...) no sentido de esses resultados serem olhados, refletidos e melhorar as práticas. Essas são as orientações.” (E1) Revela, ainda, esperança na consolidação dos resultados através de uma maior implicação das pessoas: “Têm sido francamente positivos os resultados que têm vindo a ser obtidos (...) no sentido da maior implicação das pessoas... agora ainda não estão consolidados esses resultados.” (E1), reforçando: “É nesse sentido que eu digo... isto é um processo longitudinal, complexo, os frutos em educação não se veem amanhã.” (E1). Dos três diretores, E1 é o único que refere a presença do coordenador da equipa da AA para divulgação de resultados: “O coordenador tem assento no CP, esse coordenador é também o

coordenador dos projetos e ele faz, regularmente. Em cada dois pedagógicos (o CP é mensal) é divulgado (...)”. (E1)

O diretor E2 transmite os resultados a todos os órgãos da escola (reuniões), referindo que “Todos os documentos são disseminados por toda a gente. E depois vai o relatório final ao site da escola. (...). (E2). Admite que esta tarefa ainda não está muito consolidada, particularmente, em termos de produção e cumprimento de prazos. “(...) Foi a primeira vez que conseguimos fazer ... relatório de CAE e do PAA no 1.º Período.” (E2) Assume, com preocupação, que a comunicação ainda não é a que gostaria de ter.

A propósito da comunicação realizada em conselho pedagógico, o diretor E3 revela alguma insegurança perante o trabalho em discussão e a desenvolver nos departamentos no que respeita ao relatório da AA:

“Nós esperamos que os departamentos façam o seu trabalho, que é de alguma forma integrarem a leitura, o conhecimento dentro do trabalho que têm a desenvolver (o que às vezes não acontece) e depois também é colocado na nossa, na página da internet temos posto os relatórios...” (E3)

Usa a página da internet da escola para comunicação de resultados:

Pela página da internet (...), nós temos lá os relatórios, era um processo que estava complicado, estava previsto mas não estava, agora neste momento está lá tudo para quem quiser consultar. Assim que está pronta é colocado na página e tem lá ficado (...). (E3)

Os mesmos são concluídos e apresentados anualmente em outubro/novembro. “(...) são recolhidos os dados todos e depois a equipa vai de férias e depois, então, é que começam em setembro a fazer a análise dos resultados e, normalmente, é fechada em outubro, o mais tardar em novembro.” (E3).

Na categoria comunicação, os coordenadores manifestam formas diferentes de comunicar os resultados da equipa de AA ao Agrupamento/Escola. O coordenador EC1 diz que a divulgação começa em CP e flui aos Departamentos e grupos, pelo menos três vezes por ano (início do ano, por período e final do ano). “A divulgação faz-se através dos vários departamentos, portanto, começa no CP e depois descemos aos departamentos e aos grupos. (...)”.

Referiu existir uma boa comunicação. Considera que o que é importante tem de ser mencionado na divulgação até se tornar um hábito e não um exercício, mencionando como preocupação a periodização das atividades implícitas ao processo de melhoria.

Dou-lhe já um exemplo: (...) A periodização dos indicadores das diferentes ações de melhoria acaba por ser uma preocupação. Mas as outras não podem ficar para trás, têm de ser feitas, como é o caso da co-observação de aulas, deixa de estar lá quando for uma rotina, um hábito. (EC1)

É de salientar que EC1 faz referência à temporalidade na divulgação dos resultados da AA, quando diz divulgar no “Início do ano, por período e final do ano”. (EC1). Parece existir conformidade com o discurso da sua diretora, no momento em que refere que “(...) a divulgação começa em CP e flui aos Departamentos e grupos” (EC1)

O coordenador EC2 menciona que “Os resultados são apresentados em conselho pedagógico e são apresentados também no conselho geral.” (EC2). O conselho pedagógico tem acesso ao relatório com a devida antecedência. “O pedagógico agora já arranjou um local para que todas as pessoas tenham acesso ao relatório antes do dia em que é suposto ser apresentado.” (EC2). Acrescenta, com preocupação, que os coordenadores de departamento não investem, na reflexão em grupo, no relatório da AA, o que traz consequências pouco favoráveis ao desenvolvimento do processo de melhoria. “Depois, os coordenadores de departamento dizem que foi apresentado no conselho pedagógico o relatório. Não entram muito em detalhes sobre essa apresentação. Então, na prática, veja as consequências que daqui advêm.” (EC2)

O coordenador EC3 diz que o relatório dos resultados é aprovado em CP e publicado na página da escola: “(...) O relatório é publicado na página da escola. Eu, este ano, por exemplo, foi um aspeto que nós achámos que devíamos, podíamos melhorar em relação ao ano passado.” (EC3).

Os coordenadores comunicam aos seus colegas de grupo disciplinar:

(...) e entregamos à direção e ao conselho pedagógico. O relatório é aprovado em conselho pedagógico e é publicado no site da escola e a direção comunica depois aos departamentos que, por sua vez, comunicam depois aos outros professores. (EC3)

(...) No início de cada ano civil, em função do relatório do ano letivo anterior. Portanto, agora foi publicado, o 2015/2016 foi publicado em fevereiro. (EC3)



O mesmo coordenador têm como preocupação:

- Publicar o mais cedo possível, o cumprimento de etapas ao nível do tratamento estatístico: “(...) É procurar publicar o mais cedo possível, (...) E portanto nesse processo e depois do tratamento dos dados... vamos quase ser forçados a cumprir uma série de passos (...) e enquanto não estiver pronto não vai.” (EC3)
- Ausência de formação específica: “(...) E, se calhar, com mais formação, com mais membros, com formação mais específica nesse aspeto seria mais fácil.” (EC3)
- A Divulgação não chega a toda a Comunidade Escolar: “A divulgação (...) pela comunidade escolar toda, eu não vejo, (...) que chegue, como deveria chegar a todos. (...)” (EC3)
- Ausência de envolvimento e de comprometimento necessário para, em conjunto, conseguirem vencer barreiras:

(...) não é o desinteresse, é, no fundo, os professores têm, e os alunos, no fundo, toda a comunidade tem um excesso de informação no dia-a-dia que, muitas vezes, os afasta de outros assuntos. (...), as pessoas pensam sempre “ah, estão pessoas a tratar disto, hão de resolver” e afasta-se um bocadinho. (EC3)

Tal como constatámos com EC1, destacamos que EC3 situa a temporalidade na divulgação dos resultados da AA, quando diz que os resultados são divulgados “(...) No início de cada ano civil em função do relatório do ano letivo anterior. Portanto, agora foi publicado, o 2015/2016 foi publicado em fevereiro.” (EC3). Parece verificar-se estar em conformidade com o discurso da sua diretora, quando refere que “(...) O relatório é publicado na página da escola. (...)” (EC3), sendo que “(...) a direção comunica depois aos departamentos que, por sua vez, comunicam depois aos outros professores.” (EC3)

#### 4.3.5. Divulgação dos resultados para o exterior

Relativamente à divulgação dos resultados para o exterior, o diretor E1, para além da preocupação relativa a quem deve ser o destinatário da informação, divide a divulgação dos resultados de duas formas: “O Conselho Geral é uma das entidades a quem

imediatamente foi passado logo os resultados, ou seja, todas as estruturas e entidades parceiras têm conhecimento.” (E1), além de que, “Quer os relatórios de AE, quer os relatórios dos planos de ação, de avaliação das ações intermédias, do projeto de AA, são todos colocados na página do agrupamento (...)” (E1). Reforça, ainda, o envio de relatórios para as entidades parceiras (Associação de pais e entidades parceiras, Conselho Geral, conselho pedagógico, reunião geral de professores). “(...) e enviados para as entidades com quem nós trabalhamos (...)” (E1).

Um pouco à semelhança da categoria anterior, destacamos o facto de E1 ser o único que se preocupa em mencionar que a divulgação dos resultados é feita aos diferentes órgãos, presencialmente, pelo coordenador da equipa da AA: “(...) Os resultados da AA estão colocados na página do agrupamento e é divulgado em sede de Conselho Geral, o coordenador vai lá apresentar as conclusões (...) estamos a falar de divulgação dos resultados.” (E1).

O diretor E2 diz que a divulgação é feita: “No site. Para quem quiser consultar o site. Acontece no final do ano. (...)” (E2), referindo que “(...) O nosso site é muito velhinho e temos que o alterar muito, muito em breve. (...) As orientações e preocupações na divulgação destes documentos ainda não tem sido prática da escola. Mas há de lá chegar.” (E2)

O diretor E3 refere que a divulgação dos resultados da AA se dá “Pela página da internet (...), nós temos lá os relatórios, era um processo que estava complicado, estava previsto, mas não estava. Agora, neste momento, está lá tudo para quem quiser consultar.” (E3). Mais salienta que, dado o desinteresse dos docentes pelos resultados, envia-lhes mensagens por ‘email’ a avisar da publicação na página da escola. “(...) então, eu lá mandei um mail aos professores todos a dizer “olhem, é só para avisar, se quiserem ler o relatório e os observatórios estão na página”. (E3). Refere, com preocupação, o fraco envolvimento das pessoas no processo de AA. “(...) Pelo menos, há sempre, pelo menos, mais um ou dois que acaba por ficar envolvido. Não é tanto como nós queríamos, mas...” (E3)

Um aspeto em comum, na divulgação de resultados entre os três diretores, é que todos eles utilizam a página do Agrupamento/Escola para divulgar resultados. É curioso perceber que os diretores E1 e E2 referem a temporalidade na divulgação dos resultados.

“Quer os relatórios de AE, quer os relatórios dos planos de ação, de avaliação das ações intermédias, do projeto de AA são todos colocados na página do agrupamento (...)” (E1); “(...) Para quem quiser consultar o site. Acontece no final do ano. (...)” (E2).

No caso dos coordenadores, EC1 refere que, para a divulgação dos resultados para o exterior:

Temos os nossos circuitos que já estão montados, a página da escola, temos o *office* 365, que é a plataforma que permite comunicar com todo o agrupamento. E depois temos as reuniões com o CG, onde divulgamos as nossas iniciativas e os resultados obtidos. (EC1)

Reafirma que a divulgação é periódica e que têm a preocupação de manter a comunidade educativa informada e de responsabilizar todos os que estão implícitos no processo de melhoria. “Todas as iniciativas que vamos tendo, vamos atualizando periodicamente. (...)” (EC1):

Sempre com a preocupação de manter a comunidade educativa informada daquilo que nós fazemos e pretendemos fazer, e tento sempre também a preocupação de responsabilizar todos, porque o ensino é de todos. (...) precisamos de toda a comunidade para podermos atingir bons resultados. (EC1)

Menciona, com entusiasmo, que a sua Escola tem usufruído de reconhecimento exterior. “A nossa escola tem produzido alguns efeitos. Ela é reconhecida no exterior pela qualidade, pelas atividades que realiza.” (EC1). É de salientar que EC1 insiste na necessidade de essa informação ser divulgada de forma sistemática “Todas as iniciativas que vamos tendo, vamos atualizando periodicamente. (...)” (EC1), de modo a manter permanentemente “a comunidade educativa informada (...)” (E1), como referido pela sua diretora.

O coordenador EC2 afirma que a divulgação dos resultados “É por período. Até agora tem sido anual, mas agora a novidade é por período.” (EC2). Refere que “A divulgação tem sido feita pela direção. A ordem que temos é esta: Nós produzimos, é enviado em primeiro lugar para a direção, é a direção que envia para o conselho geral e (...) ao pedagógico (...)” (EC2)

A divulgação da AA para o exterior é inexistente. “A divulgação da AA para o exterior não passou.” (EC2). O balanço que faz da divulgação “É negativo, seguramente.” Afirma que só existe divulgação dos resultados para o exterior “Sempre para as pessoas que

fizeram parte dos painéis aquando da vinda da inspeção cá.” (EC2) “(...) a divulgação dos resultados é feita por período (...).” (EC2)

O coordenador EC3 diz que usa a página da escola para divulgação dos resultados escolares. A mesma não tem sido avaliada, pois não sabe o retorno que a avaliação tem do exterior. Refere, com preocupação, que não tem sentido interesse na consulta por parte da Comunidade Escolar.

(...) Isso é um aspeto que não tem sido avaliado, no fundo, que não tem sido focado. Não sei, não sei qual é a visibilidade que tem no site da escola para uma população externa. (...) Mas é uma boa pergunta e é um bom pretexto para, para tratar numa avaliação seguinte... Porque é preciso, realmente, é preciso saber qual é o retorno que tem esta avaliação no conselho geral, nos pais, nos alunos. Portanto, penso que os alunos não, não consultam...” (EC3)

Acrescentou que não existe monitorização das atividades prática e externa desenvolvida nas apresentações públicas: “(...) Portanto, há, de certa maneira, não através do relatório da nossa avaliação, mas da própria prática. (...), a visibilidade da escola depende muito também (...) da atividade de cada aluno, das apresentações públicas que fazem.” (EC3). Não se verificam orientações ou preocupações das divulgações para o exterior. “Pois, as divulgações... específica do relatório... não. É publicado na página da escola e, depois, quem tem interesse vai ver, mas não sei... não sei se será assim tão consultado, não sei.” (EC3). Parece existir a intenção de aplicar um questionário para perceber a reação da “comunidade mais periférica” aos relatórios da AA “(...), agora estávamos a pensar em fazer este ano um inquérito mais abrangente e (...) para saber qual é a opinião (...) da parte exterior da comunidade, mais periférica, para ver qual é a reação aos relatórios.” (EC3)

Encontramos no discurso de EC2 alguns pontos convergentes com o do sua diretora, particularmente quando se refere ao uso da página da escola para divulgação dos resultados, ao desinteresse manifestado por parte dos docentes (incluídos na Comunidade Educativa) e à não verificação de orientações para divulgação dos resultados escolares.

Os Coordenadores EC1 e EC3 fazem referência à utilização da página do Agrupamento/Escola para divulgação de resultados para o exterior. O mesmo se verificou com os seus diretores: “Temos os nossos circuitos que já estão montados, a página da escola, (...)” (EC1); “(...) É publicado na página da escola (...)” (EC3)

Verificamos, também, que ambos os Coordenadores EC1 e EC2 mencionam a necessidade de uma sistemática observância à informação produzida: “*Todas as iniciativas que vamos tendo, vamos atualizando periodicamente. (...)*” (EC1); “*É por período. Até agora tem sido anual, mas agora a novidade é por período.*” (EC2)

Os Coordenadores EC2 e EC3 não verificam orientações ou preocupações da divulgação para o exterior: “A divulgação da AA para o exterior não passou.” (EC2); “Pois, as divulgações... específica do relatório... não. É publicado na página da escola e, depois, quem tem interesse vai ver, (...)” (EC3)

#### 4.3.6. Efeitos da autoavaliação

Os apresentam diferentes exemplos de melhorias causadas pela AA e AE. O diretor E1 afirma ter existido efeitos práticos da AA na escola. “Sim. Sim. (...)” (E1) Destaca a implementação do “(...) observatório de ensino/aprendizagem, acho que marcamos muitos pontos, foi vista como uma boa prática pela AE... e as práticas de co-observação de aulas e de partilha do espaço de sala de aula, (...)” (E1). Refere, ainda, a importância da sua direção ser presente, disponível e acessível aos diferentes elementos da Comunidade Educativa. “(...) portanto, eu própria recebo os encarregados de educação, vou às salas de aula e falo com os alunos, não tenho problema nenhum, perguntar como é que estão, se me quiserem dizer alguma coisa e, portanto, têm oportunidade.” (E1)

O diretor E2 considera que a AA trouxe efeitos realistas, como, por exemplo, as práticas letivas e as coadjuvâncias: “Sim, precisamente a questão das práticas letivas. As coadjuvâncias foi algo que saiu da A.A de escola.” (E2)

O diretor E3 diz não existirem efeitos concretos da AA na Escola:

Diria que não existem propriamente (...). A nível de resultados, é um bocadinho difícil (...), nós podemos saber que o resultado não é aquele que nós queremos e não conseguimos mudar só porque já fizemos a avaliação (...). (E3)

No caso dos coordenadores entrevistados, estes apresentam diferentes argumentações no que respeita aos efeitos do processo da AA e da AE. O coordenador EC1

salienta que estas melhorias foram da responsabilidade do trabalho desenvolvido pela AA, tal como foi referido pela sua diretora. “Sim existem melhorias, principalmente na AA, indiscutivelmente (...). Por exemplo, uma que diz respeito à comunicação no agrupamento e que hoje já é uma realidade, foi resultado de quê? Da AA” (EC1). Foca a existência dessas melhorias, também nas áreas do ensino, nomeadamente a articulação vertical e horizontal e do pessoal não docente. “Temos áreas nos serviços, (...) mas que são áreas com pessoal não docente e que estão a melhorar consideravelmente.” / “Temos uma melhoria considerável na articulação dos vários ciclos. (...) Articulação entre professores, entre currículos, entre atividades (...) foi excelente.” (EC1)

O coordenador EC2 refere “(...) a consciencialização de que é necessário mudar.”:

Se a consciência de que mudar é necessário, sabe. A consciência de que a mudança tem de começar em nós. Nós temos de querer mudar. Nós temos aqui um grupo que começa a ser menos resistente à mudança (porque mudar é difícil) e é nesse sentido que eu penso que poderá estar a haver alguma consequência. Temos que mudar, sim. (EC2)

É com preocupação que afirma: “Para já não há melhorias causadas pelo efeito da AA e da AE” (EC2). Acredita que, futuramente, os planos de melhoria poderão vir a ser um efeito, mas, neste momento, são ainda um processo, pois estão em execução. “Os planos de melhoria poderão ser um efeito, mas estão ainda em execução, ainda nem foi avaliado o resultado dos mesmos. Não posso dizer que é o efeito, mas sim o processo.” (EC2). Refere, ainda, que “Para já não há melhorias causadas pelo efeito da AA e da AE” (EC2).

O coordenador EC3, no seguimento do discurso da sua diretora, foca-se mais nos benefícios, sem mencionar qualquer efeito da AA e da AE na Escola. “Eu, sinceramente, eu acho que tem benefícios, que se concretizam através da autonomia da escola... Há uma série de benefícios que vêm através da equipa... Portanto, de haver uma AA.” (EC3). A própria Direção sente e reconhece esses benefícios ao nível da gestão e na relação Ministério-Escola. “(...) tenho informações da direção que traz benefícios em termos de gestão. Portanto, na parte da relação Ministério-Escola. (...).” (EC3)

## Conclusão

No nosso país, a publicação da lei nº31 de 2002 veio introduzir o sistema de avaliação organizacional, estipulando a obrigatoriedade da AA das escolas. No entanto, a relação entre a AE e a AI é portadora de complexidades.

A avaliação pode ser encarada como um processo, resultante de uma multiplicidade de regulações. Face a uma organização escolar cada vez mais complexa, no contexto de uma sociedade global em constante mudança, perante as pressões governamentais, diante dos interesses e insatisfações dos professores, das necessidades dos alunos e das exigências e expectativas da comunidade, ao diretor cabe assumir uma multiplicidade de papéis. No desempenho do seu trabalho, o diretor tem que respeitar as regras impostas pela tutela; harmonizar os interesses pedagógicos dos docentes com as diretrizes emanadas do Ministério; otimizar recursos; reajustar desempenhos; negociar compromissos e parcerias, tendo como objetivo último obter os melhores resultados possíveis com vista o bem comum. Neste âmbito, ele está no centro de um feixe de regulações. Como podemos verificar ao longo da nossa investigação, o diretor é, simultaneamente, regulador e regulado. Além da regulação de controlo, a ação do diretor dá-se no exercício de uma regulação situacional, ativa e autónoma.

O processo avaliativo pressupõe a apropriação das diretrizes ministeriais, num exercício de *feedback* e autorregulação. A diversidade de papéis assumidos pelo diretor implica, entre outras, capacidades de autocrítica, diálogo, espírito de iniciativa, empreendedorismo, humildade e resiliência, compreendendo-se a avaliação não como um constrangimento, mas, pelo contrário, como uma oportunidade de melhoria, num processo contínuo e inacabado de aperfeiçoamento. É precisamente este o pressuposto para que se caminhe em direção a uma configuração coerente com o foco na melhoria da qualidade do ensino.

Consideramos que o objetivo deverá ser sempre fomentar o compromisso, a cumplicidade e o diálogo, fazendo com que cada indivíduo se sinta parte integrante do todo. Daí a importância da comunicação entre AE e AI, num processo de partilha, interpelação, reflexão e aperfeiçoamento. O que importa é pensar a avaliação a partir de uma conceção

holística, num processo em que avaliação institucional e AA formem um todo, no qual predomine a transparência, a isenção e a crítica construtiva e dialógica, ultrapassando-se fragilidades e constrangimentos, de modo a alcançar-se uma melhoria efetiva e sustentada da qualidade da organização escolar.

Da análise das afirmações proferidas, ressalta, num primeiro momento, a necessidade de gerir a escola e/ou o agrupamento de modo a ir ao encontro das necessidades do espaço/escola e da respetiva comunidade, mas também conseguimos compreender a sua forma de encarar a gestão da escola. A referência, em dois dos casos, a uma gestão de "presença", na primeira parte do dia, deixa perceber o entendimento de uma gestão que vai ao encontro das necessidades da comunidade, e não uma gestão “de costas voltadas” para essa comunidade. Trata-se de uma gestão pela simples presença, mostrando que se interessa pelo que se passa na comunidade educativa, onde todos importam e são importantes.

Todos também reconhecem que uma parte do dia tem de ser dedicada à ‘gestão de gabinete’, dando resposta às solicitações da tutela e tratando dos diferentes aspetos da escola em termos burocráticos, financeiros, pedagógicos ou outros. Afigura-se-nos uma divisão ponderada do tempo e uma noção clara de que a gestão passa pelas pessoas e que os gestores sentem a necessidade de estarem mais próximos das pessoas. A consciência de que a gestão se concretiza fora do gabinete é evidente, sobretudo no testemunho dos diretores E1 e E2. De ressaltar, ainda, o reconhecimento da necessidade de acompanhar a vida escolar e o trabalho desenvolvido pelas equipas e órgãos de gestão intermédia.

Relativamente à planificação, os diretores foram unânimes no reconhecimento da necessidade de planear o dia, subjazendo sempre a inquietação de não concretizar o previsto, o que depende, em grande parte, do modo como os diretores entendem o seu papel, particularmente na resolução dos imprevistos. Esse entendimento do cargo remete-nos para a priorização das funções de gestão, moldadas pela crença individual do que é considerado prioritário e por onde se deve começar. Assim, cada diretor refere, em primeiro lugar, preocupações de planificar, ouvir a comunidade e gerir as pessoas. Comum a todos: a necessidade de ir ao encontro da comunidade educativa e das reais necessidades da escola.



Se observarmos o que dizem sobre a relevância da avaliação, no contexto organizacional, salientamos o facto de todos os diretores que tudo se complica na conciliação dos diferentes documentos que norteiam as fases da avaliação da escola, da constituição e gestão das equipas. A propósito do papel das estruturas intermédias no processo avaliativo, estas são consideradas uma peça-chave. Os diretores E2 e E3 destacam o desinteresse dos seus docentes por cargos intermédios, alegando a ausência de intervenção e de desempenho da sua influência, sendo a AA encarada como mais uma tarefa a desenvolver.

Cada Agrupamento/Escola tem a sua forma de organizar, priorizar e desenvolver todo o processo de autoavaliação. Quanto ao propósito da autoavaliação, apesar das dissemelhanças, existe a preocupação comum de desenvolver o que cada diretor considera ser um bom processo de AA para o seu Agrupamento/Escola. Percebe-se, pelas suas palavras, que os diretores desejam estimular “práticas educativas que sejam autorreguladas”, estendendo a AA às diferentes dimensões da escola, como a sala de aula.

Como constrangimentos, os entrevistados apontam as horas de crédito que não são atribuídas às equipas de AA. Consideram que este aspeto poderia aumentar o fator motivacional, sendo que o que acaba por suceder, na realidade, é a utilização pelos diretores do art.º 79 e a consequente atribuição de horas para AA a professores pouco interessados e/ou sem formação no domínio da avaliação organizacional. A formação específica na elaboração de questionários, na recolha, no tratamento de dados e no levantamento de conclusões é mencionada como sendo um problema. De resto, a perceção que os diretores têm das equipas de AA é positiva, pois valorizam o trabalho desenvolvido e o empenho das equipas. No entanto, uma das preocupações dos diretores é o desinteresse da comunidade, que consideram tardar em perceber os benefícios de se envolver num processo de AA, no sentido de construírem uma Escola participada.

Embora tenha sido referenciada a consciencialização e a existência de articulação entre AE e AA por parte de dois diretores, um deles direciona esse facto mais para a implicação e o empenhamento coletivo obtido aquando da implementação de planos de melhoria que estimulam uma participação ativa. O outro diretor salienta mais a articulação da AE com a AA nas rotinas que as ações de melhoria provocaram na recolha de evidências como procedimento de prestação de contas. Apenas um dos diretores reduz a importância

da AA aos resultados, e estreita o potencial da AE apenas à composição dos painéis aquando do processo inspetivo, denunciando, assim, uma quase inexistente articulação entre a AA e a AE.

Os diretores aparentam dar utilidade à informação oriunda da AA e da AE, nomeadamente fazendo-a circular através dos diferentes órgãos da escola, que parecem valer-se dos dados para a introdução de melhorias. Afirmam existir influência direta na tomada de decisão, aproveitada como oportunidade de crescimento e aperfeiçoamento, comunicando os seus resultados ao agrupamento (internamente) e divulgando os resultados para o exterior, utilizando a página da escola como recurso fundamental na divulgação para a comunidade educativa interessada. De salientar, contudo, é o facto de existirem coordenadores (EC2 e EC3) que consideram inexistente o uso dado aos resultados pelos diversos órgãos. De uma forma geral, verifica-se preocupações relativas à utilização da informação da AA para melhoria de resultados, interpelando os demais para a implementação de uma cultura de AA no Agrupamento/Escola. É perceptível a existência de comunicações interna e externa ao nível da divulgação dos resultados, contudo com diferentes níveis de consciencialização e/ou responsabilização. Na maioria das questões, o discurso dos coordenadores está em conformidade com o dos seus respetivos diretores.

Os coordenadores parecem ter preocupações relacionadas com a gestão do tempo, estando muito focados nos interesses e sucesso dos alunos. Autoavaliar escolas, ainda que internamente, é um processo visto como sendo moroso e desgastante. Verificámos a existência dos seguintes aspetos em que os coordenadores da equipa de AA foram unânimes: a necessidade de terem rotinas; a dificuldade em concretizar tudo o que planificam; a consciência da importância do papel que desempenham e do volume de trabalho envolvido na concretização da AA; uma grande preocupação em avaliar os resultados da sua escola, procurando assegurar a sua consistência; a importância de existir um elemento na equipa que faça a ponte entre a equipa anterior e a atual.

No que respeita à forma como veem a articulação entre AE e AA, parece-nos que essa visão está dependente de cada contexto. Os constrangimentos e as prioridades são diferentes em cada estabelecimento, bem como o posicionamento dos diretores, pelo que esta articulação é percecionada diferentemente. No que concerne à perceção que os coordenadores têm do seu papel nos processos de AA e de AE, a Escola A valoriza a AA,

supervisionando o processo de AA com base numa monitorização que, aos poucos, se torna hábito no Agrupamento; a Escola B demonstra estar a iniciar o processo de AA, subsistindo ainda um envolvimento pouco significativo das estruturas intermédias; no caso da Escola C, parece existir uma valorização do trabalho efetuado, mas ainda longe de ter um processo consistente.

Relativamente à análise das perceções dos coordenadores sobre a relevância da avaliação na aprendizagem e no contexto de desenvolvimento organizacional, todos parecem ter perceção dessa importância, no entanto, EC1 destaca-se por apresentar um discurso mais consistente do ponto de vista teórico-prático e com relevo nas aprendizagens; EC2 revela uma fraca noção do que é a AEE (circunscrevendo-a aos resultados escolares externos); e EC3 parece entender que a AA e a AE estão limitadas aos órgãos de gestão.

Apesar das divergências de pensamento e de atuação evidenciadas pelos coordenadores que foram objeto do nosso estudo, constatámos existirem pressupostos comuns: a operacionalização do projeto de AA constitui o foco das suas atividades diárias; os comportamentos mais ou menos passivos dos coordenadores decorrem das prioridades e escolhas realizadas pela gestão (nos casos estudados, constata-se que, em conformidade com a postura dos diretores, EC1 revela um posicionamento mais dinâmico e ativo, enquanto EC2 e EC3 expressam preocupações de foro mais teórico). Verifica-se também que a dificuldade de concretização da planificação é assumida como um constrangimento, elegendo-se a sua superação como um objetivo prioritário, dificultado por estar dependente de uma confluência de esforços.

## Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010a). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa. *Revista Brasileira de Política e Administração Educação*, 26(1), 13-30.
- Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: Apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-361.
- Afonso, E. (2014). *Avaliação Externa, Autoavaliação e Planos de Melhoria*. Tese de mestrado não publicada, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Afonso, N. (2005). *Investigação em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: ASA.
- Afonso, N. (2009). A avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta Avaliação*, 1-2, 150-169.
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). The influence of the Programme for International Student Assessment (PISA) on policy decision in Portugal: the education policies of the 17th Portuguese Constitutional Government. *Sísifo Educational Sciences Journal*, 10, 53-64. ISSN 1646-6500
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso, & N. Afonso (Ed.), *Políticas Educativas* (pp.155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (1ª Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamentalizar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp.15-22). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2005a). Os gestores escolares. In J. Barroso (Ed.), *Políticas educativas e organização escolar* (pp. 145-171). Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso, & S. Viseu (Coord.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp.42-70). Lisboa: EDUCA.
- Barroso, J. (2008). *Parecer-projeto de Decreto-lei 771/2007-ME, Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Disponível em: <http://www.slideshare.net/matiasalves/j-barroso-parecer-autonomiagestao-d-1771-2007-me>

- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Temas e Problemas*, 12-13, 13-25.
- Barroso, J., & Carvalho, L.M. (2009). La gestion de centros de enseñanza obligatoria em Portugal. In J. Gairin (Ed.), *La gestion de centros de enseñanza obligatoria em Iberoamérica* (pp. 125-138). S.L: Redage
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2014). Os políticos e o PISA: entre a adesão segura e a recepção activa. *Propuesta Educativa*, 1(41), 46-54. ISSN 1995-7785
- Castro, H. (2012). *Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Correia, S. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Costa, E. (2011). *O 'Programme for International Student Assessment' (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas*. (Tese de doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Costa, E., & Almeida, M. (2016). *Formação, ação e autoavaliação de escolas: Um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Dias, P. G. (2012). *A Avaliação Externa de Escolas: um contributo para a mudança na Organização Escolar?* Tese de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Domingos, C. (2012). *Avaliação Externa de um Agrupamento de Escolas*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fonseca, A.M. (2012). *Escolas Avaliação Externa, Auto-avaliação e Resultados dos Alunos*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Godoy, A (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-22.
- Gonçalves, A. C. (2015). *A produção escrita sobre a autoavaliação de escolas em Portugal (1986-2014)*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, M. J. (2009). *Avaliação externa de escolas: Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade...* Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, R. (2013). *A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School effectiveness and school improvement*, 20(1), 47-68. doi: 10.1080/09243450802664115
- Inácio, M. J. (2013). *A Avaliação Externa da Escola: contributo para a promoção da qualidade institucional: Estudo num Agrupamento de Escolas*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lemos, D. (2012) *Avaliação Externa Das Escolas Em Portugal E Das Escolas Europeias – Uma Perspetiva Comparativa*. Relatório de Estágio. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lima, L.C., Pacheco, J.A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Minho: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Mintzberg, H. (1986). *O trabalho executivo: o folclore e o fato*. São Paulo: Coleção Harvard da Administração.
- Pinho, P. D. (2011). *Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rebordão, I. (2010). *Relatório do projecto. A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rocha, P. A. (2012). *Que ruturas e que continuidades do antigo para o atual modelo de avaliação externa das escolas*. Relatório de Estágio. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, S. (2016). *Inspeção-geral de educação e ciência e avaliação das escolas: O caso da autoavaliação de um agrupamento de escolas*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Santos, A. (2010). *A Avaliação Externa das Escolas em Portugal, na Primeira Década do Século XXI: uma Análise Focada nos Discursos Normativos, em Referenciais da IGE e Pareceres do CNE*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Silva, J. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silvestre, M. (2013). *Avaliação das Escolas. Avaliação nas Escolas*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Simões, G. (2010). *Autoavaliação da Escola: Regulação de Conformidade e Regulação de Emancipação*. (Tese de doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Simões, G. (2011). Autoavaliação das escolas: Regulação de conformidade e regulação de emancipação. *Indagatio Didáctica*, 3(1), 165-179. ISSN: 1647-3582
- Trevizan, M. A., Mendes, I. A. C., Nogueira, M. S., & Évora, Y. D. M. (1987). Estrutura teórica do modelo Mintzberg. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 8(2), 236-243.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J.A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 128-136.

## **Legislação consultada**

- Decreto-Lei no 115-A/98 de 4 de maio do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Diário da República: I-A série, no 102 (1998). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto-Lei no 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, no 126 (2012). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto-Lei no 172/91 de 10 de maio do Ministério da Educação. Diário da República: I-A série, no 107 (1991). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto-Lei no 735/74 de 21 de dezembro do Ministério da Educação e Cultura. Diário da República: I série, no 297 (1974). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto-Lei no 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação. Diário da República: I série, no 79 (2008). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Despacho no 13313/2003 de 8 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II série, no 155 (2003). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Despacho Normativo no 13-A/2012 de 5 de junho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II série, no 109 (2012). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Despacho Normativo no 7/2013 de 11 de junho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II série, no 111 (2013). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Lei no 24/99 de 22 de abril da Assembleia da República. Diário da República: I-A série, no 91 (1999). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Lei no 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República: I série, no 237 (1986). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Portaria no 677/2015 de 10 de Setembro dos Ministérios das Finanças e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Diário da República: II série, no 177 (2015). Acedido a 20 janeiro 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

## **Documentação produzida pelas escolas**

Projeto Educativo (2013/16). Agrupamento de Escolas A.

Projeto Educativo (2012/15). Escola B.

Projeto Educativo (2013/16). Escola C

Site do Agrupamento de Escolas A.

Site da Escola B.

Site da Escola Escola ,